

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À ESCOLA.**  
**Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar**

**ANA RITA RODRIGUES DA COSTA**

**Julho 2011**

# **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

## **ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À ESCOLA. Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar**

**ANA RITA RODRIGUES DA COSTA**

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a Orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

**Julho 2011**

## RESUMO

O tema do nosso trabalho de investigação surgiu devido à nossa necessidade de compreender como é que as crianças do nosso contexto profissional se adaptam à escola de forma a pudermos minimizar impactos negativos desta fase da vida da criança e dos seus Pais. Trata-se, pois, de um tema actual que suscita grandes preocupações nos Pais e Encarregados de Educação.

Estamos certos que a escola e o educador têm um papel fundamental nesta etapa. Temos consciência que o sucesso da adaptação da criança, passa por um bom planeamento e organização por parte da escola.

Neste estudo contextualizamos o tema fazendo um breve resumo da evolução da educação de infância em Portugal, passando pelo desenvolvimento da criança e, por fim, uma abordagem sobre a importância da relação família e escola nesta fase.

Este estudo apresenta uma abordagem metodológica qualitativa, cuja pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, com as seguintes questões: (i) o que sente a criança quando se separa pela primeira vez da família? (ii) o que sentem os Pais com esta separação? (iii) como preparam escola e família a entrada da criança na escola?

Para a concretização de trabalho foi necessário recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados: observação naturalista, entrevistas e inquéritos por questionário, que nos forneceram dados importantes que após terem sido tratados, analisados e interpretados, nos permitiram chegar à discussão dos resultados e às conclusões.

Deste modo, este estudo destina-se a compreender a adaptação das crianças à escola e desenvolver estratégias que permitam ajudar os pais nesta nova fase das suas vidas, assim como também propor novos desafios para que essa fase seja encarada de uma forma positiva.

**Palavras-chave:** educação de infância, desenvolvimento da criança, importância da relação escola e família, acolhimento.

## ABSTRACT

The topic of research derived from our need to understand how the children present on our professional environment adapt to school so we can minimize negative impacts on these children's life phase and their parents.

This is a high profile issue which is of major concern for parents and respective guardians.

We know for sure that the school and teacher have a crucial role in this step. We are also aware that a successful child adaptation goes through good planning and organization provided by the school.

In this study we approach the topic with a brief summary of evolution on early childhood education in Portugal, passing throughout child's development stages and ending with further enlightments about the family and school relationships importance during this phase.

This study presents a qualitative approach whose research is characterized by a case study, which has the following main structure: (i) how the child feels when separated from the family for the first time? (ii) how do parents or guardians feel now, farther from their child? (iii) how do family and school prepare children to ingress at school?

For this task we have used different tools to collect all sort of relevant data: naturalistic observation, interviews and questionnaire surveys have provided us with important data. After being processed, analyzed and interpreted they have allowed us to get in the discussion of results and conclusions.

In this sequence, we seek out a valid and factual based background, allowing us all to debate this topic. Looking at the overall structure, we retain that school and parents can further develop strategies which can be applied at this stage in order to achieve a successful and seamless adaption of children to this new positive environment.

**Keywords:** childhood education, child development, school and family relationship importance, foster.

## AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho tivesse sido realizado contei com a amizade e apoio de muitas pessoas.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, ter partilhado o seu saber científico, ter tido paciência nas horas mais difíceis, pela sua amizade, atenção e palavras de conforto e confiança para seguir em frente.

Aos professores do Mestrado pela transmissão de conhecimentos, apoio e empenho.

Às minhas colegas que me acompanharam nesta “caminhada”, em especial à Susana Pires, pela sua amizade e companheirismo, à Susana Garcia, Ana Paula Coelho e à minha amiga “Teca” e companheira em tantas horas de trabalho e estudo.

Aos meus amigos de toda a vida, à Filipa Costa, à Joana Gomes, à Dra. Lara Pessoa por nunca me terem deixado desistir.

Ao Hugo Pires pela paciência, ajuda e amizade.

À Sofia Falcão por toda ajuda em procurar referências bibliográficas fundamentais ao meu estudo.

Às educadoras pela colaboração na recolha de dados.

À minha mãe e ao meu pai (em memória) por terem feito sempre tudo por mim.

## ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	ix
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação da Situação	1
2. Objectivos do Estudo	1
3. Importância do Estudo	2
4. Identificação do Estudo	4
5. Apresentação do Estudo	6
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA	8
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	8
1.1.1. Breve resumo da evolução histórica da educação de infância em Portugal	8
1.1.2. Objectivos e Finalidades da Educação Pré-Escolar	11
1.1.3. Organização do Ambiente Educativo (Grupo, Espaço, Tempo)	14
1.2. PSICOLOGIA INFANTIL	15
1.2.1. Desenvolvimento da criança	15
1.2.2. Gardner e a Teoria das Múltiplas Inteligências	28
1.2.3. Inteligência Emocional: a perspectiva de Daniel Goleman	30
1.2.4. Inteligência Social: a perspectiva de Daniel Goleman	38
1.3. RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA	39
1.3.1. Importância da Relação Família e Escola na fase de adaptação	39

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	49
2.1. Fontes de dados	51
2.2. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados	53
2.3. Entrevista	54
2.4. Inquérito por Questionário	55
2.5. Observação	56
2.6. Recolha de dados	57
CAPÍTULO 3 – ÂMBITO DA PESQUISA	61
3.1. Caracterização do campo	61
3.2. Participantes do estudo	63
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS	64
4.1. Observação – Narrativa temporal	65
4.2. Dados do inquérito por questionário	69
4.3. Categoria “Procedimentos utilizados pelos pais para a integração da criança na escola”	72
4.4. Categoria “Procedimentos utilizados pela escola para integração da criança”	76
4.5. Categoria “Importância da primeira reunião antes da entrada na escola”	79
4.6. Categoria “Comportamentos e atitudes da criança em relação à escola”	83
4.7. Categoria “Objecto transicional”/ Referência	88
CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	105

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo referente às competências da inteligência emocional	37
Quadro 2 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados	59
Quadro 3 – Categorização das entrevistadas	59
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de significação	60
Quadro 5 – Distribuição do grupo de estudo por género	63
Quadro 6 – Distribuição do grupo de estudo por idades.	63
Quadro 7 – Características das entrevistadas	64
Quadro 8 – Categorização das respostas abertas à questão n.º5 do inquérito por questionário Procedimentos utilizados pelos pais para a integração da criança na escola	73
Quadro 9 – Categorização das respostas das entrevistas – Participação da família na preparação da criança para a escola	75
Quadro 10 – Categorização das respostas abertas à questão n.º9 do inquérito por questionário – Procedimentos utilizados pela escola para a integração da criança	77
Quadro 11 – Categorização das respostas abertas à questão n.º8 do inquérito por questionário – Importância de uma reunião antes da entrada na escola	80
Quadro 12 – Categorização das respostas das entrevistas – Primeira reunião antes da entrada na escola	82
Quadro 13 – Categorização das respostas abertas à questão n.º6 dos inquéritos por questionário – Comportamentos e atitudes da criança em relação à escola	84



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças que frequentam o Jardim-Escola pela primeira vez.	69
Figura 2 – Quem fica com a criança antes da entrada na escola.	70
Figura 3 – Idade das crianças quando entraram na escola pela primeira vez.	70
Figura 4 – Crianças com e sem irmãos.	71
Figura 5 – Quem levou a criança no 1.º dia à escola.	71
Figura 6 – Crianças que tiveram preparação antes da entrada na escola.	72
Figura 7 – Opinião dos inquiridos sobre os procedimentos utilizados pela escola no acolhimento à criança.	76
Figura 8 – Importância da reunião antes do primeiro dia de escola	79
Figura 9 – Como os pais consideraram a adaptação dos seus filhos à escola	83
Figura 10 – Crianças que levam objectos para a escola na fase de adaptação.	88

# INTRODUÇÃO

## 1. Apresentação da Situação

Actualmente existe uma maior necessidade das crianças entrarem para a escola cada vez mais cedo. O facto de a criança ser “forçada” a ir para a escola deve-se ao facto das mães trabalharem e muitas vezes também os avós. Esta situação levanta muitas dúvidas para os pais e para a própria escola que as recebe.

As principais questões que os pais levantam quando têm de tomar a decisão, são muitas vezes, e como refere Brazelton (2005), as seguintes: “Será esta a escola adequada? A criança estará preparada? Já será capaz de se separar de casa? Conseguirá o nosso filho estar com as outras crianças? Irá haver uma interferência de problemas de comportamento?” (p. 401)

A adaptação da criança será influenciada positiva ou negativamente conforme a reacção dos pais à separação dos filhos. A ansiedade é natural que surja devido às suas inúmeras preocupações. No que refere Brazelton (2005), esta ansiedade está relacionada com os receios de separação e com a inevitável competição entre pais e professores. Muitos pais vêm a entrada do filho na escola, como o começo do fim da sua relação íntima com a criança. Os pais têm de enfrentar os seus próprios problemas relacionados com a separação antes de poder ajudar o filho a enfrentar as dele.

Tendo em conta os aspectos em cima referidos, este estudo irá centrar-se na criança, e na criação e implementação de estratégias que ajudem não só as crianças, mas também os pais, a colaborarem com a escola nesta nova fase das suas vidas.

Através dos contributos de vários autores, este estudo irá realizar uma análise do conceito de adaptação assumindo que compreensão da criança no seu todo é um factor determinante.

## 2. Objectivos do Estudo

Este estudo terá como objectivo a adaptação da criança à escola destacando algumas estratégias e lançando alguns desafios para que essa adaptação seja feita da melhor forma. A análise do tema em estudo suscita, à partida, a reflexão sobre o desenvolvimento da criança, a relação da família com a escola e com as próprias crianças. Importa questionar a opinião da família sobre como os seus filhos se adaptaram à escola, (especificamente à sala dos três anos da escola onde foi realizado o estudo), e, por outro lado, questionar as educadoras de infância sobre como é preparada a entrada das crianças na escola pela primeira vez.

Algumas questões surgem à volta deste tema: Como é que as crianças se adaptam à escola na educação pré-escolar? Como é que as famílias e a escola as preparam para a vida escolar? O que sente a criança quando se separa pela primeira vez da família? O que podem sentir os pais com essa separação?

Em todas estas situações se considera a existência de ansiedade em todas as partes (pais, criança, escola). Reconhecemos aqui que será muito importante o diálogo entre todos os intervenientes, pois, como nos diz Brazelton (2008), “o período de adaptação à escola pode ser tormentoso. Os pais preocupam-se com o facto de um mau comportamento do filho poder impressionar negativamente a professora” (p. 407).

Balaban (1988), no seu estudo, refere o facto de muitos pais terem o sentimento de perda e tristeza por a criança estar a crescer e a separar-se da sua família. Por outro lado, a mesma autora refere que as crianças poderão sentir-se abandonadas, deixadas de lado ou então agirem como se a escola fizesse parte da sua vida há muito tempo, esconderem os seus sentimentos e quando menos se espera mudam totalmente de atitude, deixando os professores surpreendidos. Neste sentido, Brazelton (2008) refere que a criança após ter feito a adaptação inicial, poderá apresentar comportamentos regressivos, como chuchar o dedo, urinar na cama, voltar a ser dependente de biberão e por vezes ter dificuldades em adormecer.

Balaban (1988) diz que para os professores os primeiros dias de escola dos seus alunos também são sinónimo de ansiedade. Por um lado vão conhecer um novo grupo, e por outro lado novos pais. O facto de as crianças chorarem quando estes se vão embora, faz com que o professor por vezes tenha dificuldade em controlar as suas emoções.

Com este estudo procuramos, como já foi referido, ajudar a criança e os pais através de estratégias facilitadoras.

### **3. Importância do Estudo**

Actualmente, a escola assume um papel bastante relevante no desenvolvimento da criança, uma vez que é um “lugar” onde a criança passa grande parte do seu dia e consequentemente grande parte do seu tempo.

Pinto (1997, p.45), citado por Vasconcelos (2009), refere que num estudo feito há mais de dez anos sobre a infância como construção social, aborda a questão da socialização das crianças, enquanto “ processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais

próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam deste modo, membros da referida sociedade” (p. 25).

Muitas crianças iniciam a sua vida escolar muito cedo, às vezes com poucos meses de vida, conforme a necessidade da mãe trabalhar. Ao se separarem dos pais e ficarem na escola, as crianças receiam que os seus pais não voltem e de certa forma sentem-se abandonadas. É importante que os pais vivenciem com naturalidade esta nova etapa na vida dos filhos, mostrando interesse pela nova situação encorajando-as, reforçando a auto-estima, diminuindo-lhe a ansiedade e mostrando-lhe as vantagens da escola. É fundamental que transmitam à criança tranquilidade e segurança. A criança precisa sentir que os pais confiam na escola e na educadora. Como refere Balaban (1988), “a auto-confiança surge de separações bem conduzidas” (p. 32). A autora afirma ainda que é necessário tempo para a criança assimilar a nova fase que está a viver. Ela precisa aprender a conviver com a nova organização do tempo, do espaço e com o adulto de referência. Podemos destacar as novas vivências da criança como: a separação das crianças dos pais, o novo adulto de referência fora do ambiente familiar (a educadora) e o contacto com outras crianças que para ela são estranhas.

Com a realização de um estudo de investigação de natureza qualitativa, no âmbito das Ciências da Educação, seleccionámos para campo de pesquisa, um jardim-escola (IPSS), situado em Lisboa. Este campo foi também objecto de escolha devido ao facto de ser o local onde a investigadora exerce funções enquanto educadora de infância e onde realizou o estágio profissional.

Tendo em conta o elevado número de alunos nas salas dos três anos, escolhemos como alvo uma amostra de vinte e oito alunos. Verificamos que a fase de adaptação é um motivo de angústia e ansiedade por parte dos pais e crianças. Constatamos a necessidade de criar estratégias que minimizem os aspectos mais negativos que esta fase possa causar. É preciso minimizar o impacto negativo deste momento particular da vida da criança e da sua família tornando a escola um ambiente mais saudável e confiante.

Cabe à escola planear/preparar todo o processo de adaptação da criança. Na escola em causa existe uma reunião antes do início do ano lectivo com os pais dos novos alunos, onde é explicada algumas situações que possam surgir no período de adaptação, é dado a conhecer o regulamento interno da escola e os pais poderão colocar as questões que entenderem. No entanto, reconhecemos que enquanto escola podemos fazer muito mais, por vezes há pais que poderão sentir alguma inibição para expor as suas dúvidas perante outros pais.

Constatamos que os pais que apresentam mais dúvidas são pais que têm pela primeira vez os filhos na escola.

Analisando estes aspectos, consideramos importante estudar esta temática, clarificando conceitos que advêm do tema como: educação pré-escolar, o desenvolvimento da criança e a relação família/escola.

#### **4. Identificação do Estudo**

O estudo obedece a um paradigma qualitativo e assume características interpretativas e explicativas da acção das crianças face ao período de adaptação à escola.

A investigação qualitativa apresenta cinco características, segundo Bogdan e Biklen (1994):

- (i) “O ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o instrumento principal sendo a sua grande preocupação o contexto, pois o comportamento humano é variável consoante a acção onde ocorre;
- (ii) Trata-se de uma investigação descritiva, os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, notas de canto, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;
- (iii) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- (iv) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não para confirmar ou deduzir hipóteses construídas previamente, mas as abstracções vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;
- (v) O significado tem importância vital. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a dinâmica interna das situações será frisada, o que se perdia em caso de observação exterior. A preocupação com os participantes da investigação é contínua para entenderem o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social onde vivem“ (pp.47-51).

A investigação qualitativa, de uma forma genérica, engloba várias estratégias de investigação que partilham algumas características. Os dados designados por qualitativos, contêm pontos descritivos acerca de locais, pessoas ou acontecimentos, são tratados de forma estatística.

Bogdan e Biklen (1994) referem a investigação qualitativa ao enfatizar a, “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, permite-nos investigar um

fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva.” (p. 11)

De acordo com Bell (1997), “investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais.” (p. 20)

O estudo do campo e do alvo foi realizado segundo o modelo de investigação qualitativo devido ao facto de neste tipo de investigação: a fonte directa de dados ser o ambiente natural do qual o investigador é considerado como instrumento principal; a investigação ser descritiva; de ser dado maior ênfase ao processo do que aos resultados; os factos ser analisados de forma indutiva. (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 47-51)

O nosso estudo remete-nos para o estudo de caso. Bell (1989) considera que tal como em outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, estuda-se a relação entre as variáveis e planeia-se o estudo de forma metódica. Neste tipo de estudo utilizam-se mais frequentemente os métodos da entrevista e da observação, embora nenhum método seja excluído e se considere que as técnicas da recolha de dados a utilizar são as que mais se adequem ao estudo em causa.

A justificação para a opção desta metodologia prende-se com várias razões, a primeira e possivelmente a mais importante, diz respeito ao que é defendido por Denzin e Lincoln (1994):

“a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, história de vida, introspecção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos.” (p. 205)

No caso deste estudo, depois de identificada a problemática a estudar – como se adapta a criança à escola, e encontrado um contexto Jardim-Escola, interessa assim compreender a criança no seu todo, desenvolvimento psicológico, contexto familiar e escolar, de forma a conseguir concentrar-se na resolução de problemas que surgem nesta fase.

Desta forma, as técnicas a serem utilizadas (entrevistas, inquéritos, observações e análise de documentos) deram a conhecer as visões dos vários intervenientes sobre a temática em estudo. Para o desenvolvimento desta investigação a recolha de dados foi realizada no ambiente natural do Jardim-Escola, participando como observadora a investigadora.

Procuramos recolher dados sobre o historial escolar e alguns dados pessoais da criança e da família de forma a promover estratégias que ajudem a criança neste período da sua vida.

Com a realização deste estudo pretendemos elaborar um relatório científico que Erickson, citado em Lessard-Hébert et al., (2008) defende que não possui exclusivamente uma função de exposição mas também possui uma “função argumentativa, no sentido em que o autor do relatório deve levar o leitor a desempenhar um papel de co-analista do seu processo de investigação e dos seus resultados.” (p. 131)

No que ao presente estudo diz respeito, o investigador vai “tentar identificar os seus próprios valores e a possível influência destes sobre a orientação da investigação” (Lessard-Hébert et al., 2008, p.131), com o objectivo deste relatório não tomar a forma de um simples texto narrativo. Pretendemos ir mais longe através da consulta bibliográfica e da recolha de dados para atingirmos o nosso objectivo.

## **5. Apresentação do Estudo**

Este estudo encontra-se dividido por Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Âmbito da Pesquisa (Retrato), Análise e Interpretação de Dados, Conclusões, Referências Bibliográficas e Anexos. Na Introdução procura-se dar a conhecer a situação que foi estudada, tendo em conta os objectivos, a importância e identificação do estudo, as limitações e a apresentação. No primeiro capítulo, Revisão da Literatura, enquadra-se o fenómeno de estudo e aclara-se os conceitos que derivam do mesmo, ou seja, são explicitados os conceitos que emergem da finalidade do estudo: A Adaptação da Criança à Escola – Estratégias e Desafios. No segundo capítulo, é apresentada a metodologia utilizada, explicitando as fontes de dados utilizadas, técnicas e critérios de recolha de dados, instrumentos de recolha de dados e são apresentados os resultados do estudo, explicitando os critérios de tratamento de dados recolhidos. O terceiro capítulo descreve o âmbito da pesquisa, tendo em conta as suas características e particularidades, revelando a coerência da utilização de uma abordagem de índole qualitativa. No quarto capítulo, realiza-se a apresentação e interpretação de dados, apresentando os dados por categorias e realizando a sua análise baseada nos conceitos aclarados e fundamentados no capítulo da Revisão da Literatura. O quinto capítulo apresenta as conclusões do estudo, de forma a satisfazer os objectivos do estudo, a produção da conclusão fez-se através da análise de dados e da relação estabelecida com a revisão da literatura, para além de sugerir formas de intervenção sobre a realidade. Este estudo foi realizado segundo as orientações metodológicas do livro de Mário e Azevedo, “Teses

Relatórios e Trabalhos Escolares” (2006), de acordo com as normas APA. Através deste livro, adquirimos, para a realização do trabalho, um conjunto de várias orientações práticas que me possibilitaram a organização de toda a construção do trabalho de investigação, ao qual nos propusemos a realizar.



## CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

### 1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

#### 1.1.1. Breve resumo da evolução histórica da educação de infância em Portugal

Se pesquisarmos sobre a história da educação em Portugal, teremos que recuar até antes do século XVII em que a instrução oficial das primeiras letras era praticamente inexistente. Só com Marquês de Pombal surge a primeira legislação que tentará extinguir a exclusividade dos Jesuítas no domínio da Educação.

Só a partir da segunda metade do século XIX, começam a aparecer diplomas legais direccionados às crianças do pré-escolar.

Cinco grandes períodos marcaram significativamente a evolução Histórica da Educação de Infância em Portugal (Vasconcelos, 2009): o período final da Monarquia (1834-1909); a Primeira República (1910-1926); o período da ditadura de Salazar (1926-1974); a refundação da Democracia (1975-1995); a fase do alargamento e expansão – o *Projecto de Cidadania* (1996-2000).

Devido à grande abrangência dos pontos referidos atrás, vamos apenas evidenciar alguns marcos importantes da evolução histórica.

Podemos destacar a inauguração do primeiro jardim-de-infância Froebel em 1882, no jardim da Estrela em Lisboa.

É de salientar também a criação dos Jardins-Escola João de Deus Ramos, “um modelo português de escola infantil, segundo o espírito e a doutrina da Cartilha Maternal, para crianças de quatro a oito anos de idade” (Jardins-Escola João de Deus, 1956). O primeiro foi criado em Coimbra, em 1911, logo após a implantação da República. Consideramos relevante desenvolver este marco tão importante na história da educação de infância em Portugal, uma vez que o campo de pesquisa desta dissertação será um dos Jardins- Escolas João de Deus.

Acerca de João de Deus, podemos afirmar que foi um homem preocupado com os problemas socioculturais e económicos da época, principalmente com as crianças. Não foi um seguidor dos pensadores do seu tempo, dedicando-se com determinação à cultura do povo e à sua alfabetização. Prestigiado poeta e pedagogo, nasceu em 1830, em S.Bartolomeu de Messines e morreu em 1896 em Lisboa. A sua obra conta com livros de poesia publicados e com o que o mais notabilizou a Cartilha Maternal. A Cartilha surge devido ao seu enorme gosto pela língua portuguesa, e pelo desejo de servir o povo do seu país, sobretudo os

analfabetos, com o objectivo de lhes ensinar as primeiras letras. João de Deus (1877) refere que “a Cartilha Maternal, publicada no mês de Março (...) já tem prosélitos e admiradores em todos os ângulos do país; e por toda a parte se estão abrindo escolas pelo método João de Deus.” (p. 3) Contudo, o seu sucesso e determinação criaram algumas polémicas na sociedade, uns defendiam o seu método, outros criticavam e desacreditavam a sua obra. É através da palavra que João de Deus reage aos seus críticos, publicando artigos nos próprios jornais que o criticavam. João de Deus (1881), no seu livro polémico sobre o seu método, diz aos seus leitores:

“ (...) desde as mais notáveis pessoas de ciência, e das letras, da imprensa e da política, até ao meio selvagem que adquiria a Cartilha Maternal, como houve muitos, sem saber ler nem ter quem lhe ensinasse, mas só para oferecer ou possuir, tudo foram bênçãos, saudações e aplausos e ensoberbecer a quem a frieza dos anos, senão mais desenganos, consentisse algum entusiasmo. Só uma dúzia de professores públicos de Lisboa, capitaneados pelo respectivo comissário dos estudos, planeou maduramente a difamação do autor e da obra; e se na vitória se haviam de gloriar da emboscada, desde o principio da luta e da derrota disfarçam e vergonha acusando-nos de toda a agressão (...) Aqui tem o leitor escrupulosamente arquivado todos os insultos e alegações desses jurados contraditores duma verdade reconhecida, onde verá quem agrediu, e o desvio sistemático de toda a questão literária da parte deles, do seu precursor e alguns sequazes. Da nossa, achará sempre as afirmações claras e a certeza dos factos e da doutrina.” (pp.29-42)

No entanto, apesar das críticas e insultos de que foi alvo, João de Deus continuou a sua missão alfabetizadora até ao fim da sua vida, sendo nomeado em 1888 Comissário Geral do seu método e a Cartilha Maternal considerado método nacional.

João de Deus Ramos, filho de João de Deus, nasceu em 1878, continuou o caminho de seu pai. Aplicou a Cartilha Maternal e fundou os Jardins-Escolas João de Deus (1911), o Bairro Escolar do Estoril (1928) e os Cursos de Didáctica Pré-Primária João de Deus (1943). Tal como seu pai acreditava que através da educação era possível transformar a cultura, a sociedade a política, a arte e a economia do país.

Em 1926, com a ditadura militar e o fascismo, a Educação sofreu um retrocesso, as reformas da República foram extintas. O Estado Novo entendia que ao povo português bastava saber ler, escrever e contar. As poucas escolas infantis oficiais foram fechadas o crucifixo tornou-se obrigatório nas paredes de todas as escolas, o nacionalismo mais chauvinista invadiu os programas escolares. Contudo, os Jardins-Escolas mantiveram-se em funcionamento, pois pertenciam ao ensino particular. Durante este período o Estado não assumia a responsabilidade pela área da educação.

Somente a partir dos anos 60 do século XX, e apesar da ideologia que se fazia ainda sentir no governo salazarista que depreciava a modernização do país, a industrialização que se fazia sentir há muito noutros países acaba por influenciar a sociedade portuguesa, levando as mulheres a entrarem no mercado de trabalho, assim como o surgimento de uma nova mentalidade que considera a educação institucional favorável para o desenvolvimento das crianças.

O desinteresse por esta área era evidente, em 1968, a responsabilidade de fiscalizar e conceder licenças de funcionamento às instituições privadas ficou a cargo dos serviços do Ministério da Saúde e de Assistência.

A importância da educação pré-escolar começa a ser relevante com o Ministro Veiga Simão que tinha como preocupação a construção de novas estruturas para a educação nacional. O aumento da rede pública de jardins-de-infância era eminente assim como a preparação profissional de educadores.

No seguimento deste período, Bastos (2007) na sua investigação sobre a criança de transição refere a Lei n.º5/73 como a definição da nova estrutura do sistema educativo português. Relativamente à educação pré-escolar a lei reintegra a educação infantil no sistema educativo (Base IV), define os seus objectivos (Base V) e cria as escolas de educadores de infância (Base XX, 1 e Base XXI). No seu capítulo II, Secção 1.ª, Base IV a Lei refere: “A educação pré-escolar tem por finalidade o desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança, sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar.” (Idem, pp.717-736) o que vem acentuar a especificidade e a autonomia da educação pré-escolar relativamente à educação pré-escolar.

Em 1971 a Comissão de Coordenação da instalação de Infantários e Jardins-de-Infância defende a importância do Estado se responsabilizar pela abertura de um maior número de instituições, devendo a iniciativa privada apenas desempenhar um papel complementar. (Cardona, 1998)

O esforço educativo deste período é marcado por contextos políticos bem diferenciados. Consequentemente, as reformas e contra-reformas educativas que fizeram antes da primeira República, durante e depois, eram propostas educativas inadequadas, incertas e pouco consistentes.

No período pós-25 de Abril de 1974, os currículos são alterados, os objectivos da educação definidos, adaptados aos ideais que dirigiam a Revolução de Abril. A Escola deixa de estar isolada e insere-se na comunidade.

A nova perspectiva de uma sociedade democrática, fez com que fosse criado um sistema público da Educação Pré-Escolar, Vilarinho (2000<sup>a</sup>), através “ (...) da Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro que inaugura um novo ciclo na Educação Pré-escolar que procurou dar corpo aos ideais da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita.” (p. 136)

Com este novo ciclo o termo Educação Infantil deixa de ser utilizado para ser empregue o termo Educação Pré-Escolar.

Em 1979 surge a publicação do Estatuto dos Jardins-de-Infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro), <http://agjsaraiva.cce.ms.pt/Leg.%20escolar/PRE/Dec-Lei%20542-79%20Estatuto%20JI.pdf>, retirado em 21 de Abril de 2010, que estabelece as normas e regras de funcionamento destas instituições públicas com o objectivo de apoiar as famílias e construir alicerces para o sucesso escolar das crianças. Neste documento predomina a valorização da especificidade da Educação Pré-escolar através dos objectivos centrados na criança ao preconizar (art.28.º, n.º1) que “(...) as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais.”

A especificidade da Educação Pré-Escolar que marcou quase toda a evolução histórica da educação de infância continuou a fazer-se sentir com a reforma do sistema educativo, ocorrida na parte final do século XX, e decorrente da aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A educação está e continua a estar na ordem do dia. Verificamos que é uma constante na evolução do ensino em Portugal avanços e recuos devido às políticas educativas que se modificam consoante os Governos.

### **1.1.2. Objectivos e Finalidades da Educação Pré-Escolar**

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, a Educação Pré-Escolar passa definitivamente a fazer parte do sistema educativo, conforme se deduz do artigo 4.º “ O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.” Contudo, a educação pré-escolar ainda se encontra afastada dos restantes níveis de ensino. Neste sentido, Bairrão (1997) comenta:

“A análise das finalidades que a Lei de Bases atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança não sendo salientados os contributos para o sucesso educacional das crianças. Isto equivale a dizer

que a dimensão de preparação para a escola não é considerada como uma função a desempenhar pelo sistema de educação pré-escolar.” (p. 31)

A Educação Pré-Escolar tem características próprias que a distingue dos outros níveis de ensino. Para os níveis etários que fazem parte deste nível de ensino, não existem conteúdos programáticos, nem currículo próprio, mas sim, a construção de um currículo adequado, de acordo com as Orientações Curriculares, tendo em conta as áreas de conteúdo, face à situação específica de cada turma.

A Educação Pré-Escolar contribui de forma evidente para o processo de socialização da criança, neste sentido Bairrão (1997) afirma que, “as vantagens da Educação Pré-Escolar são, no entanto, muitas (...). Seguramente vai preparar as crianças para a Escola, não só em termos de pré-requisitos mas, sobretudo, em termos de socialização.” (p. 42)

Sendo a Educação Pré-Escolar determinante no desenvolvimento global da criança, analisaremos os objectivos fundamentais dos jardins-de-infância, citados no Diário da República n.º 542/1984, verificamos um acentuar da igualdade de oportunidades, um colmatar de deficiências sociais e uma preocupação em proporcionar o desenvolvimento individual e social. Vejamos os objectivos aí mencionados:

- (i) Proporcionar às crianças condições de desenvolvimento individual e social não possíveis no meio familiar;
- (ii) colaborar com a família na protecção à saúde e educação dos filhos, nomeadamente em situações de risco ou carência social;
- (iii) permitir uma igualdade de oportunidades a todas as crianças independentemente da debilidade sócio-económica do respectivo agregado familiar;
- (iv) compensar “handicaps” físicos, sociais ou culturais bem como o despiste precoce de inadaptação ou deficiências.

Podemos considerar que o ano de 1997 foi um momento importante na Educação Pré-Escolar em Portugal. Criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e são publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação as Orientações Curriculares. Estas Orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). O Currículo

irá assentar em quatro fundamentos: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.14). Defende-se, portanto, que o desenvolvimento curricular, cujo principal actor é o educador, deve ter em consideração os objectivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidades educativas, bem como as áreas de conteúdo. (Ministério da Educação, 1997, p.14)

Portanto, a Educação Pré-Escolar ganhará o estatuto de uma educação de qualidade, propiciadora da igualdade, devendo garantir as condições para que a criança aprenda a aprender, com vista a “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação 1997, p.15). Deste modo depreende-se que as crianças de meios sociais menos favorecidos nem sempre têm acesso à Educação Pré-Escolar. Aqui salienta-se o objectivo geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, uma vez que ela é “a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida”.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de Agosto, no seu anexo n.º 1, ponto II, está definido a forma como o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. Assim ele “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas diversificadas; disponibiliza e utiliza materiais estimulantes”.

As áreas de conteúdo, constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo: a comunidade educativa, como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes; a intencionalidade educativa, que decorre do processo reflexivo de observação planeamento e, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças. Vasconcelos (2009) diz-nos que “as crianças não são seres isolados, estão inseridas em contextos humanos, sociais, culturais e históricos” (p. 53), como tal o desempenho do educador é fulcral na educação dos primeiros anos da criança. Neste sentido, Vasconcelos (2009) cita a proposta para uma educação de Oliveira-Formosinho (2001):

“A integração de serviços é uma característica desejável da educação nos primeiros anos e requer que o educador desempenhe funções complexas e múltiplas, com um amplo entendimento e um mundo de interacções extenso e completo. (...) Podemos então dizer que a natureza profissional do

educador de infância está localizada num mundo de interacções e ela/ele desenvolve papéis, funções e actividades baseados neste mundo.” (p. 53)

Em Portugal a Educação Pré-Escolar está a cargo de dois Ministérios, o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério da Educação. Do primeiro dependem os Jardins-de-infância ligados a diversas instituições, tais como: Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), Estabelecimentos Oficiais ligados directamente aos Centros Regionais de Segurança Social de cada distrito, Equipamentos de Acção Social ligados às Autarquias, Cooperativas, Estabelecimentos com fins lucrativos, Estabelecimentos pertencentes a Empresas, do segundo Ministério dependem apenas jardins-de-infância, oficiais e particulares. Vasconcelos (2009), citando Bairrão (2005), aproveita para chamar a atenção de que em Portugal prevalecem estruturas paralelas, “educação segregada (com prioridade ao vector assistencial) para os grupos desfavorecidos, e estruturas educativas para os mais favorecidos.” (p. 9) A autora defende ainda que as crianças mais desfavorecidas devem ter prioridade sobre as mais favorecidas e assim se respeitar os princípios de equidade social.

No seu estudo, Vasconcelos (2009) propõe “reflectir sobre a educação de infância no cruzamento de fronteiras e trazer algumas propostas que sirvam de janelas de solução a estas dificuldades e problemas.” (p. 24)

Porém, todos os aspectos abordados, continuam a ser temas actuais que exigem a atenção dos políticos, formadores e profissionais de educação.

### **1.1.3. Organização do Ambiente Educativo (Grupo, Espaço, Tempo)**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) passam a ser a principal referência de apoio à prática do educador de infância, a sua organização deve ser estruturada a partir de princípios que promovam a aprendizagem da criança num ambiente propício, visto que a Educação Pré-Escolar deve também “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (p. 18), e neste estudo pretendemos conhecer a criança no seu todo, para que os educadores, pais e toda a comunidade educativa possam em conjunto ajudar a criança na fase da adaptação à escola.

No estabelecimento de ensino do grupo do estudo há crianças dos três aos dez anos, num total de vinte e cinco (aproximadamente) crianças por sala. Esta formação do grupo depende das condições do jardim-escola, existência de salas, características demográficas e critérios de prioridade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (1997), “o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e entre

crianças que constitui a base do processo educativo.” (p. 34) De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), temos também a organização do tempo, onde existe uma rotina diária que acabada por ser educativa, pois é delineada pelo educador e conhecida pelas crianças, onde as propostas do quotidiano podem ser alteradas. As referências temporais são importantes para as crianças, onde podemos mencionar: passado, presente e futuro, bem como o contexto diário, semanal, mensal e anual. Segundo estas Orientações Curriculares (1997), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo e em grande grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (p. 40) As áreas de conteúdo designam-se, por Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. O jardim-de-infância é um marco essencial na vida das crianças. A partir dos dois, três anos de idade é fundamental para o desenvolvimento da criança que esta ingresse num espaço educativo, no qual poderá continuar a desenvolver as suas inúmeras capacidades através de experiências diferentes das que vive em casa. Para crescer harmoniosamente criança, precisa de outras crianças e de um espaço capaz de lhe proporcionar experiências gratificantes e enriquecedoras a nível do seu próprio desenvolvimento.

Em síntese, dos objectivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), destacamos, por terem sido enfatizados neste projecto, os seguintes:

- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. (p. 15)

## **1.2. PSICOLOGIA INFANTIL**

### **1.2.1. Desenvolvimento da criança**

O olhar sobre a infância ao longo dos tempos tem vindo a modificar-se, colocando-a no centro das discussões pedagógicas que também tem sofrido influências de várias ciências para melhorar a educação das crianças. Por conseguinte, a acção pedagógica tem estado



estritamente ligada aos contributos teóricos da psicologia como descreve Spodek e Brown (1998):

“A psicologia do desenvolvimento da criança tem sido a área disciplinar com maior influência nos currículos para a primeira infância no século XX. A formulação de novas teorias sobre o desenvolvimento da criança influenciou a forma como os educadores para a primeira infância recebiam programas do ponto de vista desenvolvimental.”(pp.23-25)

Portanto, um estudo onde se fala de crianças e de escola tem necessariamente abordar o tema da psicologia do desenvolvimento e aprofundar algumas das contribuições teóricas dadas a esta ciência.

Para que se possa entender melhor o tema da adaptação da criança à escola, entendemos que primeiramente devemos tratar a psicologia do desenvolvimento infantil, especialmente alguns modelos que consideramos mais representativos desta matéria. E que podem auxiliar os educadores, no sentido, de caracterizar as várias capacidades, limitações de cada faixa etária aos vários aspectos da personalidade. Não abordaremos todos eles, visto não ser o objectivo do nosso estudo, mas sim traçar alguns dos principais pressupostos dos estudiosos do psiquismo infantil essenciais na compreensão do tema proposto.

A psicologia do desenvolvimento pretende “explicar de que maneiras importantes as crianças mudam no decorrer do tempo e como essas mudanças podem ser descritas e compreendidas.” (Rappaport, 1981, p.1).

Piaget (1976), ao realizar uma nova abordagem sobre o pensamento e a acção da criança, contrapõe a psicologia tradicional que olhava a criança como um pequeno adulto com estruturas intelectuais idênticas ao adulto e, portanto o trabalho que que era exigido não tinha em conta as suas próprias necessidades infantis.

Neste sentido o psicólogo afirma:

“As estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; aliás, os novos métodos de educação se esforçam para apresentar às crianças de diferentes idades as matérias de ensino sob formas assimiláveis à sua estrutura e aos diferentes estágios do seu desenvolvimento. Mas, quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto; como este último é um ser activo cuja acção, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só poderá dar seu pleno rendimento se se fizer um apelo aos móveis autónomos dessa actividade.” (p. 156)

O modelo de Piaget centra-se particularmente no estudo da natureza do desenvolvimento do conhecimento, como também e principalmente no desenvolvimento intelectual da criança. Passou grande parte da sua carreira a observar crianças de forma a estudar o processo de

raciocínio. Piaget considerava que ao observar a forma como o conhecimento evolui nas crianças, podemos entender melhor a natureza do conhecimento humano.

Rappaport (1981) refere que “Piaget apresentou uma visão integracionista. Mostrou a criança e o homem num processo activo de contínua interacção, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo.” (p. 51). Como biólogo, defendia que a inteligência precede o pensamento, desenvolvendo-se por etapas progressivas que exigem processos de adaptação ao meio. Como epistemólogo caracteriza, em termos lógicos, a sua estrutura.

Para o teórico, o desenvolvimento mental da criança é como o desenvolvimento físico. Assim como os órgãos do corpo tendem a um estado de maturidade, também a vida mental evolui na procura de um estado de equilíbrio. Para Piaget, (citado por Rappaport et. al, 1981) “o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predis põem ao surgimento de certas estruturas mentais”. (p. 55)

A partir de um equipamento biológico hereditário, a criança irá elaborar estruturas mentais, com a finalidade de elaborar sensações e estados emocionais. Rappaport (1981), refere que esta “organização mental (equilíbrio) será modificada à medida que o indivíduo conseguir atingir novas formas de compreender a realidade e de actuar sobre ela”. (p. 62)

Partindo deste processo, Piaget definiu quatro estádios do desenvolvimento da inteligência. Em cada um dos estádios há uma forma específica de conhecimento e raciocínio.

O primeiro estágio (sensório-motor) vai do nascimento até aos dois anos, caracteriza-se pela interacção da criança com o meio através dos sentidos. A ausência de linguagem faz com a criança se limite às suas acções. Rappaport et al. (1981) referem que a criança não tem consciência do seu mundo exterior e interior, sendo que uma das funções da inteligência será, portanto, a diferenciação entre os objectos externos e o próprio corpo. Este estágio representa “a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança; a formação dos esquemas sensoriais-motores irá permitir ao bebé a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas” (p. 66)

O segundo estágio surge por volta dos dois anos até aos sete, denomina-se de estágio pré-operatório. É neste estágio que surge a linguagem. Nesta fase a criança já estabelece um diálogo com uma intenção apesar de ainda serem egocêntricas e considerarem que o mundo surge em função delas. A verbalização que acompanha as diversas acções da criança pode ser entendida, para Rappaport (1981) como “um treino dos esquemas verbais recém-adquiridos e

como uma passagem gradual do pensamento explícito, para o pensamento interiorizado.” (p. 71)

A criança desenvolve a capacidade simbólica, transforma o real em função dos seus desejos. Segundo Rappaport (1981), “a criança não concebe um mundo, uma situação da qual não faça parte, confunde-se com objectos e pessoas, no sentido de atribuir a eles os seus próprios pensamentos, sentimentos, etc.” (p. 68)

Como referem, Tavares e Alarcão (2005):

“neste nível o processo de interiorização dos esquemas, através dos mecanismos da assimilação/acomodação/ equilíbrio, passa pelos seguintes momentos:

- Equilibração entre a assimilação e a acomodação (comportamentos adaptados da inteligência sensório-motora);
- Subordinação da acomodação à assimilação (comportamentos lúdicos, relativos ao jogo);
- Subordinação da assimilação à acomodação (comportamentos de imitação.” (p. 65)

Esta influência do pensamento egocêntrico, que assenta na predominância da assimilação sobre a acomodação, estender-se-á até ao aparecimento das operações concretas, por volta dos 6 ou 7 anos. Para Piaget, são evidentes as mudanças ocorridas neste período. Este corresponde praticamente à idade da entrada da criança no ensino escolar obrigatório. É uma fase marcada pela diminuição do egocentrismo e um crescimento do desenvolvimento do pensamento lógico. A estrutura mental e afectiva continua em constante mudança, observa-se a um declínio do egocentrismo intelectual e um crescente aumento do pensamento lógico. Assim, Rappaport (1981) refere que a tendência “lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturavam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica.” (p. 72)

Consegue distinguir o seu ponto de vista em relação a outros. Rappaport (1981), “a criança já terá a capacidade para perceber que as outras pessoas tem pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes das suas”, desenvolvendo interações sociais mais genuínas e efectivas.” (p. 72) Começa o processo de reflexão, “pensar e depois agir”. Adquirem-se as noções de tempo, peso, volume, comprimento, onde a criança passa do pensamento intuitivo à construção de raciocínios lógicos.

Ao nível afectivo, a criança tem um maior controlo sobre o seu egocentrismo e a sua vontade. Quanto ao aspecto social, assiste-se como característica marcante, o início do afastamento da família em contraste com a aproximação do contacto com crianças da mesma idade.

Por último, Piaget definiu o estágio das operações formais, que corresponde à fase da adolescência, ocorrendo a partir dos 12 anos.

Na adolescência, o pensamento formal opera sobre o pensamento simbólico, sobre a linguagem ou o simbolismo matemático. Passa-se, portanto, do pensamento concreto ao abstracto. O adolescente relaciona-se com o mundo, constrói a sua própria teoria partindo da sua experiência concreta.

Inicia-se com este estágio a busca da identidade e da autonomia pessoal, sendo que para Piaget, referido por Rappaport (1981) que o “indivíduo atingiu a sua forma final de equilíbrio” (p. 75).

Na mesma linha cognitivo-desenvolvimental de Piaget, destacamos outro nome importante, Lev Vygotsky (1896-1934). Este psicólogo nasceu na Rússia e o seu trabalho foi fortemente influenciado pelo Marxismo. Desenvolveu a Teoria Histórica-Cultural, juntamente com Luria e Leontiev. Com esta Teoria pretendiam compreender as relações entre o ser humano e seu meio físico, assim como compreender o desenvolvimento da linguagem.

Como nos refere Rego (1997), Vygotsky defendia a tese de que o biológico e o social não de encontram separados no ser humano (interacções: o homem transforma e é transformado pelo meio).

Vygotsky pretendia com o seu interesse pelo desenvolvimento infantil explicar como este desenvolvimento é socialmente constituído. Para ele os factores biológicos só têm influência na fase inicial da vida. Depois são os factores externos (grupos sociais e cultura) que irão promover o desenvolvimento mental e gerir o comportamento.

Um aspecto importante do trabalho de Vygotsky, e que se contrapõe à postura de Piaget, é a rejeição dos “comportamentos universais” e a definição de comportamentos por faixa etária.

De acordo com Rego (1995), apresentaremos sinteticamente de seguida as ideias principais de Vygotsky:

- “ Relação indivíduo-sociedade: características tipicamente humanas resultam das interacções dialécticas do homem e seu meio sócio-cultural. O homem transforma o meio e transforma-se a si mesmo.
- Origem cultural das funções psíquicas: o desenvolvimento mental não é imutável e universal, passivo ou independente do desenvolvimento histórico. A cultura é parte construtiva da natureza humana. Por exemplo, o homem é capaz de abster-se de comportamentos biológicos em função de uma ideia ou crença, partes da sua cultura, diferentemente do animal.

- Mediação presente em toda a actividade humana: a relação do homem com o mundo e outros homens é mediada por meios – os instrumentos técnicos e os sistemas de signos – constituídos historicamente. Os instrumentos foram criados pelo homem para realização do trabalho, guardados para uso posterior, e depois aperfeiçoados. Regulam a acção do homem sobre o meio. Já os signos regulam as acções sobre o psiquismo, pois auxiliam o homem nas suas actividades psíquicas.
- Destaca-se a linguagem. É um signo mediador que carrega os conceitos universais elaborados pela cultura humana.
- Processos psicológicos complexos: diferenciam-se dos mecanismos mais elementares. Desenvolvem-se num processo histórico e podem ser analisados e descritos. As mudanças mentais são vistas a partir de um contexto social.” (p. 53)

A linguagem é um sistema simbólico fundamental, como nos diz Bee (1977), citando Vygotsky (1962):

“ (...) quando a fala começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a ser falados, é indicado por dois sintomas objectivos inconfundíveis: a repentina curiosidade activa da criança no que diz respeito às palavras, suas perguntas sobre todas as coisas novas, e o rápido aumento...resultante no seu vocabulário.” (p. 43)

O psicólogo destaca a aquisição da linguagem como um momento marcante no desenvolvimento da criança, pois habilita-a a imaginar soluções, a controlar o seu próprio comportamento, além de ser um meio de contacto com os outros. A linguagem não só expressa o pensamento da criança como também o organiza. O desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação e marca uma passagem na vida da criança. A evolução passa da fase dos sons através da voz, que tem intenção de comunicar mas ainda não é específica, para posteriormente passar à fase da linguagem propriamente dita, que é utilizada como instrumento do pensamento e meio de comunicação. Pensamento e linguagem associam-se, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional.

Assim, para Rego (1997), “ o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar.” (p. 32)

A linguagem funciona como um elemento mediador, permitindo a comunicação entre as pessoas e a ligação à cultura. Podemos então concluir que, se Piaget encara as crianças como

sujeitos activos da sua aprendizagem, com Vygotsky o professor tem um papel activo e determinante, uma vez que a criança só aprenderá se tiver a participação do adulto.

Sigmund Freud foi outro precursor do desenvolvimento infantil, como nos dizem Alarcão e Tavares (2005), criou uma Ciência Nova, a psicanálise que tem como objecto de estudo a análise do inconsciente. Assim como Piaget na perspectiva cognitiva, também Freud considera que a compreensão do comportamento exige uma análise dos fenómenos psíquicos. Toda a teoria de Freud desenvolve-se à volta do conceito de energia psicossexual ou libido, que segundo o próprio esta energia resulta de processos metabólicos. Como nos refere Sprinthall (1990), Freud ao estabelecer o decurso do crescimento emocional, nomeou diferentes estádios de desenvolvimento: oral, anal, fálico, de latência e genital que abrangem a faixa etária que vai dos 0 aos 15 ou 16 anos.

A 1.<sup>a</sup> fase descrita por Freud (citando Harr, 1987), a fase oral, caracteriza-se pela sucção como fonte de prazer do bebé; “a boca torna-se uma zona erógena- o acto que consiste em chupar o seio materno torna-se o ponto de partida de toda a vida sexual.” (p. 54). Segundo Haar (1987), o seio materno constitui o primeiro objecto de instinto sexual. Para Freud, como o seio da mãe não está sempre presente, “a criança substitui-o por certas partes do seu corpo (...), a criança experimenta uma satisfação sexual com o seu próprio corpo – atitude auto-erótica.” (p. 54).

Para Erik Erikson ( citando Rappaport ), a “criança ama com a boca e a mãe ama com o seio.” ( p. 32).

A mesma autora refere que por volta dos três de anos de idade, “a libido é direccionada para os genitais, tornando-se a masturbação frequente e normal.” (p. 41) Freud designa esta fase de fálica, onde também ocorre o Complexo Nuclear do modelo psicanalítico – o complexo de Édipo “a criança configura o desejo de eliminar aquele que lhe impede o acesso à mãe.” ( p. 44)

Para Rappaport (1981), com a repressão do Édipo, “a energia da libido fica temporariamente deslocada dos seus objectivos sexuais” (p. 44) A partir daqui a energia não pode ser reprimida ou eliminada, sendo transposta para o desenvolvimento intelectual e social da criança. Rappaport considera que este processo de canalizar uma energia inicialmente sexual em uma energia mobilizadora chama de “realizações socialmente produtivas de sublimação”. Enquanto a sexualidade permanente “adormecida”, as grandes conquistas desta etapa situam-se nas realizações intelectuais e na socialização.

Para Freud esta fase é a aquela em que o jovem adulto é capaz de progressivamente elaborar o mundo e vai “atingir o pleno desenvolvimento do adulto normal”.

No entanto, tudo muda com a puberdade. A adolescência vai reactivar uma sexualidade que esteve como que adormecida durante o período de latência. Assim, retomam-se algumas problemáticas da fase fálica, como o complexo de Édipo. Nesta fase prevalece a sexualidade genital. Gleitman (1986) refere que “aumentam os níveis hormonais, os órgãos sexuais amadurecem rapidamente e os impulsos sexuais reprimidos deixam de poder ser negados. Para Freud, esta é uma das razões por que a adolescência é muitas vezes um período de profunda turbulência emocional”. (p. 54)

Deste modo, a criança atravessa uma série de estádios, cada um dos quais se associa a sensações de prazer ligadas a uma zona erógena específica. Freud defendia que a sequência das transformações emocionais que ocorrem nestes estádios marcam de forma permanente a personalidade na vida adulta.

A partir das pesquisas de Freud, surgiram outros estudiosos interessados nos assuntos do desenvolvimento infantil, pois da sua compreensão dependia o futuro do ser humano, para sempre ligado às suas raízes primitivas. Na década de 40, os grandes expoentes que se destacaram foram Renè Spitz, John Bowlby, Melanie Klein, Anna Freud e Donald Winnicott.

Já nos anos 50 destacamos Erik Erikson, que partiu do aprofundamento da teoria psicosssexual de Freud e respectivos estádios, mas rejeitou que a personalidade se explique apenas com base na sexualidade. A sua perspectiva caracteriza-se pela ênfase dos aspectos psicossociais.

A Teoria Psicossocial do Desenvolvimento considera o ser humano como um ser social, que vive em grupo e que sofre pressão e influência deste. Assim como Freud, Piaget, entre outros psicólogos da época, Erikson dividiu o desenvolvimento humano em oito estádios, a que chamou de psicossociais. Os primeiros quatro estádios decorrem no período de bebé até à infância, e os três últimos durante a idade adulta e a velhice. Hall et al. (2000) referem que Erikson deu um grande contributo à psicanálise. A sua teoria trabalha o ciclo vital como uma continuidade, onde cada estágio influencia o seguinte.

Erikson nos seus estádios decreve algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo da vida. Passamos a identificar os estádios psicossociais segundo Erikson.

O primeiro estágio denomina-se de Confiança Básica /Desconfiança Básica. Este estágio corresponde ao estágio oral de Freud. A criança foca a sua atenção na pessoa que satisfaz as suas necessidades, a mãe. Estabelece-se a primeira relação social. Quando a mãe se ausenta a criança vai aprender a esperar, ou seja começa a preceber que o foco da sua atenção poderá desaparecer temporariamente do seu campo de visão. Quando a criança vivencia esta experiência positivamente vai surgir a confiança básica. Ao invés desta situação vai surgir a

desconfiança básica. A importância da confiança básica surge devido, segundo Erikson (1987) “ao facto de implicar a ideia de que a criança não só aprendeu a confiar na uniformidade e na continuidade dos provedores externos, mas também em si próprio e na capacidade dos próprios órgãos para fazer frente aos seus impulsos e anseios.” (p. 102).

O segundo estágio denomina-se de autonomia/vergonha e dúvida e corresponde ao estágio anal de Freud. Nesta fase a criança já tem uma certa autonomia muscular, já controla os seus movimentos. Já tem capacidade para realizar certas acções de forma independente. No entanto, é importante que o adulto não exija demasiado da criança, pois ele poderá não corresponder às expectativas e assim baixar a sua auto-estima gerando vergonha. Por outro lado, o adulto também não deve deixar a criança livremente, pois esta pode considerar que a abandonaram, não havendo preocupação para com ela. Também não a pode amparar demasiado para que não se torne frágil e insegura. Estamos perante um estágio bastante delicado. É necessário um equilíbrio entre todas estas situações. O adulto deve estimular a criança a ser autónoma, mas estar sempre por perto de forma a ajudá-la no que for necessário.

O terceiro estágio iniciativa/culpa corresponde à fase fálica de Freud, ganhou confiança com a mãe, e a autonomia com através da sua movimentação. Agora a criança irá associar à autonomia e à confiança, a iniciativa pela expansão intelectual. Nesta fase a criança sente-se de tal forma independente que quando não consegue atingir o seu objectivo sente -se culpada. Erikson (1987) diz que “o despertar de um sentimento de culpa, na mente da criança, poderá ficar atrelado à sensação de fracasso, o que gera uma ansiedade em torno de atitudes futuras.” (p. 119)

O quarto estágio designa-se de diligência / inferioridade, corresponde à fase de latência. Esta fase corresponde a um período marcado pelo controle da actividade, física e intelectual, no sentido de equilibrá-la às regras do meio, uma vez que o principal contacto social é na escola. Com a educação que vai recebendo a criança aprende o que é valorizado no mundo dos adultos e por isso tenta adaptar-se a ele. Surge o interesse pelo trabalho, a criança começa a dizer o que “quer ser quando for grande.”

O quinto estágio corresponde à fase da adolescência e denomina-se de identidade / confusão de identidade. O autor dedicou grande parte da sua obra a esta fase. Ele defende que o adolescente precisa de segurança para superar todas as transformações físicas e psicológicas que caracterizam este período.

O sexto estágio, intimidade/ isolamento. É nesta fase que o indivíduo está pronto para uma união com o outro. Para que essa união seja positiva é fundamental que o indivíduo tenha



construído ao longo dos ciclos um ego forte, caso contrário irá preferir o isolamento à união, pois é através do isolamento que irá proteger o seu ego frágil.

Sétimo estágio, generatividade / estagnação, caracteriza-se pela preocupação do indivíduo por tudo o que pode ser gerado. Dedica-se aos filhos e à transmissão de valores sociais. No entanto, também é possível expressar a sua generatividade através de outras situações, que não a familiar. O autor chama de estagnação.

Por último o estágio da integridade / desespero, é a fase de reflexão sobre a vida. O indivíduo pode sentir-se bem com a sensação de dever cumprido ou então desesperar e considerar que a morte está próxima e que será o fim de tudo. Erikson (1987), faz uma ressalva acerca das crises e das consequências na construção da personalidade. Nas suas palavras:

“Uma personalidade saudável domina activamente o seu meio, demonstra possuir uma certa unidade de personalidade (...). De facto, podemos dizer que a infância se define pela ausência inicial desses critérios e do seu desenvolvimento gradual em passos complexos de crescente diferenciação. Como é, pois, que uma personalidade vital cresce ou, por assim dizer, advém das fases sucessivas da crescente capacidade de adaptação às necessidades da vida – com alguma sobra de entusiasmo vital?” (p. 91)

Consideramos também importante fazer uma breve abordagem aos contributos da Sociologia da Infância para o estudo do desenvolvimento da Criança. Vasconcelos (2009) cita Sarmiento (2005) referindo que :

“A sociologia da infância propõe-se interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social de tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.” (p. 25)

O pioneiro da investigação sistemática sobre as crianças no domínio da Sociologia da Infância, foi Jens Qvortrup que contribuiu para a formulação de teorias acerca da infância enquanto categoria estrutural, ou seja, enquanto categoria social como os grupos etários, as classes sociais ou os géneros sexuais, constituindo-se perante a sociedade enquanto categoria estrutural permanente, ainda que os seus membros se alterem continuamente. Ou seja, as crianças são consideradas membros da infância, ainda que esta represente apenas um período temporário do seu percurso de vida e ainda que os seus membros se alterem continuamente.

No entanto, Pinto (2007) considera que “o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea, e de significado óbvio” (p. 63). Segundo este autor:

“Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou feminino, ter três, sete, ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num “berço de ouro”, crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do terceiro mundo, num meio urbano ou suburbano ou numa zona recôndida da montanha, numa família alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.” (p. 63)

Ao considerar as culturas e as relações sociais das crianças como dignas de serem estudadas em si mesmas e, independentemente das perspectivas dos adultos, significa o entendimento da criança como actores sociais competentes, ou seja, com poder de iniciativa e de autonomia, conferindo-lhes, por isso, um estatuto social semelhante ao do adulto já que participam e interpretam as realidades por elas vividas.

Prout e James (1990) defendem que esta nova abordagem deve assentar nos seguintes pressupostos:

1. “A infância deve ser entendida enquanto uma construção social, ou seja, a infância, distinta da imaturidade biológica, não é nem uma característica natural nem uma característica universal dos grupos humanos, mas sim um componente estrutural e cultural de muitas sociedades.

2. A infância é uma variável susceptível de análise social. Nunca pode ser inteiramente separada das outras variáveis sociais como classe, género ou etnia, o que origina não uma mas uma grande variedade de infâncias.

3. As relações sociais das crianças e as suas culturas são dignas de estudo por si mesmas, independentemente das perspectivas e interesses dos adultos.

4. As crianças são e devem ser vistas como seres activos na construção e determinação das suas próprias vidas, das vidas dos que as rodeiam e da sociedade em que vivem.

5. O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermanêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade.” (pp.8-9)

Deste modo, o campo de estudos, emergentes sobre as crianças focaliza-se “a partir das crianças para o estudo das realidades de infância”(Sarmiento e Pinto, 1997, p.24) o que não significa o seu isolamento como objecto de estudo mas, pelo contrário, sustenta-se na interdisciplinaridade (como as áreas da história, da antropologia, da sociologia, da psicologia, entre outras) que possibilita a compreensão e a interpretação da multivariabilidade de factores que constroem a infância.

Corsaro (1997) defende que “de uma perspectiva sociológica, a socialização não é apenas uma questão de adaptação ou interiorização mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (p. 18) Segundo este autor, a maior parte das teorias sobre desenvolvimento infantil basearam-se na criança individual, tomando uma perspectiva linear do processo de desenvolvimento, que assume que a criança deve passar por um período preparatório na infância antes de se poder tornar num adulto socialmente competente. Nesta perspectiva, o período de infância consiste numa série de estádios hierárquicos de desenvolvimento nos quais competências, emoções e conhecimento vão sendo adquiridos em preparação da vida de adulto.

Durkheim (1975) diz-nos que “o homem é um produto da sociedade, isto é, a sociedade pesa sobre o indivíduo, transformando-o num sujeito disciplinado, abnegado e autónomo.” (p. 223) Desta forma, a educação torna-se um bem social caracterizado pela capacidade de transmitir as regras sociais, compreendidas por uma cultura, levando a que uma vez definidos os seus princípios a educação tratará de diminuir as capacidades individuais em benefício do colectivo. Para o fundador da sociologia, a educação deve dar-se de forma normativa, da velha para a jovem geração, uma vez que para o autor, a criança nada mais é que uma “tábua rasa”, reafirma deste modo, a autoridade do professor, o adulto, para com o aluno, a criança. Para Durkheim uma das principais funções sociais da educação é moralizar.

Autores como Piaget e Kohlberg debruçaram-se sobre o desenvolvimento moral da criança.

Piaget (1994) diz-nos que o desenvolvimento moral da criança abrange três fases:

“ - anomia (crianças até aos 5 anos): geralmente a moral não se coloca, com as normas de conduta sendo determinadas pelas necessidades básicas. Porém, quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado.

- heteronomia (crianças até 9/10 anos de idade: o certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta não corresponde a uma atitude correcta.
- autonomia: legitimação das regras. O respeito pelas regras é produto de acordos mútuos. É a última fase do desenvolvimento moral.” (p. 13)

Piaget concluiu que diferentes crianças assimilavam as regras do jogo de formas diversas, por isso teriam de saber lidar com a situação. Portanto considerou que as divergências existentes são um factor crucial no desenvolvimento moral das crianças.

Outra teoria importante sobre este tema é a de Kohlberg. O autor investigou o desenvolvimento do raciocínio moral, com base em conflitos. Com base nesta questão, distinguiu três níveis de raciocínio moral, cada um deles subdivididos em dois estádios, perfazendo um total de seis estádios.

Papalia e Feldman (1999) referem os três níveis descritos por Kohlberg. O nível 1 refere-se à Moralidade Pré – Convencional (3/5 anos). Aqui o indivíduo raciocina em relação a si mesmo e ainda não compreendeu ou integrou totalmente as regras e expectativas sociais. O 1.º estádio deste nível é o do castigo e da obediência. A criança age conforme o castigo ou recompensa do exterior. Não age por ela própria.

O 2.º estádio refere-se ao objectivo instrumental individual e da troca (5/7 anos). É caracterizado pelo individualismo, a criança age para reflectir consequências positivas.

O nível 2 define-se como moralidade convencional, ou seja a criança respeita as regras, as expectativas e as convenções da sociedade. O 3.º estádio (8/11 anos) diz respeito às expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade. A acção da criança baseia-se em agradar o outro. O 4.º estádio (11/14 anos) é o da preservação do sistema social e da consciência. Neste estádio as acções já são aceites pela criança, já distingue o bom do mau.

Por último o nível 3 que corresponde à Moralidade Pós-Convencional. Neste nível a criança já compreende e aceita as regras da sociedade. O 5.º estádio (acima dos 15 anos) refere-se aos direitos originários, do contrato social ou da utilidade. Aqui o indivíduo tem consciência de que existem pessoas que defendem outros valores e opiniões. No entanto, vivem numa mesma sociedade. O 6.º estádio é o dos princípios éticos universais. O indivíduo segue princípios universais de justiça, igualdade dos direitos humanos e igualdade do ser humano enquanto indivíduo.

Em conclusão, o desenvolvimento da moralidade é fundamental para que se consiga viver em sociedade. Este desenvolvimento é fruto da educação que o indivíduo recebe ao longo da vida.

### **1.2.2. Gardner e a Teoria das Múltiplas Inteligências**

Queremos salientar que o nosso interesse neste estudo não é defender alguma linha da psicologia, mas enriquecer a nossa visão sobre a criança, de forma a tentar compreendê-la na fase de adaptação à escola.

No início do séc. xx, Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, ficou conhecido pela sua contribuição na área da psicometria. Foi o inventor do primeiro teste de inteligência sendo a sua medida o “QI”. (redepsicologia.com, consultado em 16/2/2011) Os testes de inteligência tiveram um enorme impacto na época, isto porque era possível testar a habilidade das crianças nas áreas verbal e lógica. No entanto, o autor e os seus colegas concluíram que um único número não poderia representar a inteligência humana.

Howard Gardner e os seus colegas da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, basearam-se nas anteriores pesquisas e desenvolveram a sua teoria questionando o conceito tradicional de inteligência. Esta teoria veio revolucionar o campo da psicologia cognitiva ao ampliar a noção comum de inteligência.

O que nos interessou mais neste pesquisador em particular, além da sua Teoria das Múltiplas Inteligências, foi a sua atenção particular à criança pré-escolar e o seu interesse pela escola e pela educação. Gardner (1995) sugere a introdução de um novo conceito de escola, “centrada no indivíduo” e que considere a visão “multifacetada da inteligência”.

O modelo de escola apresentado pelo autor baseia-se :“(…)em parte, nos achados científicos que ainda não existiam no tempo de Binet: a ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro). É uma abordagem assim que chamei minha “teoria das inteligências múltiplas”. (p. 13)

A escola é definida por Gardner (1994) “como uma instituição na qual um grupo de pessoas jovens, raramente relacionadas pelo sangue, mas geralmente pertencendo ao mesmo grupo social, reúnem-se com frequência regular na companhia de um indivíduo mais velho, com o propósito explícito de adquirir uma ou mais habilidades valorizadas pela comunidade.” (p. 113)

Em suma, Gardner defende uma escola que respeite o facto dos indivíduos não possuírem todos os mesmos interesses e de não aprenderem tudo o que lhes é apresentado.

Gardner (1995) define inteligência como uma “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (p. 21). A noção de cultura é básica para a Teoria das Inteligências Múltiplas, isto porque há determinadas aptidões que só são desenvolvidas devido ao ambiente sócio-cultural onde estão inseridas.

O autor identificou sete inteligências: a inteligência linguística, a inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência cinestésica, inteligência interpessoal e intrapessoal. A identificação destas inteligências é reforçada por Gardner (1994) ao afirmar que:

“todos os seres humanos são capazes de, pelo menos, sete diferentes modos de conhecer o mundo – modos que eu defini como as sete inteligências humanas. De acordo com esta análise, todos nós estamos aptos a conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de nós mesmos”. (p. 14)

Passamos agora a descrever as diferentes inteligências segundo Gardner (1995):

a) Inteligência linguística: é a capacidade de usar as palavras de forma efectiva, quer oralmente, quer a escrever.

b) Inteligência musical: é a capacidade de perceber (por exemplo, como um aficionado por música), discriminar (como um crítico de música), transformar (como compositor) e expressar (como um músico) formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. Podemos ter um entendimento figural ou geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos.

c) Inteligência lógico – matemática: é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica.

d) Inteligência espacial: é a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial (por exemplo, como o caçador, o escuteiro ou guia) e de realizar transformações sobre essas percepções (por exemplo, como um decorador de interiores, arquitecto, artista ou inventor). Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço. Inclui também, a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais e de orientar-se apropriadamente numa matriz espacial

e) Inteligência corporal-cinestésica : perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos (por exemplo, como um actor, mímico, atleta ou dançarino) e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas (por exemplo, como artesão, escultor, mecânico ou cirurgião). Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, tácteis e apuradas”

f) Inteligência interpessoal: é a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas.

g) Inteligência intrapessoal: é o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento”. (p. 15)

Mais recentemente Gardner junta a estas sete inteligências, a inteligência naturalista e a existencial. A primeira consiste na sensibilidade para compreender e organizar os objectos, fenómenos e padrões da natureza, por outro lado a existencial, corresponde à capacidade de reflectir e ponderar sobre questões fundamentais da existência.

Antunes (2005) acrescenta no seu livro sobre as inteligências múltiplas e os seus estímulos que, em 1996, Nilson Machado, doutor em educação pela Universidade, viria a juntar às inteligências identificadas por Gardner a inteligência pictórica. Esta não foi reconhecida por Gardner. Para ele é o fluxo das inteligências espacial, cinestésica corporal e interpessoal que actuam em simultâneo.

Antunes (2005) refere ainda que “a percepção da inteligência pictórica é identificada pela capacidade de expressão por meio do traço, pela sensibilidade para dar movimento, beleza e expressão a desenhos e pinturas, pela autonomia para apanhar as cores da natureza e traduzi-las numa apresentação, seja pela pintura clássica, seja pelo desenho publicitário.” (p. 34)

Seguidamente passaremos a reflectir um pouco sobre o conceito de inteligência emocional que surgiu em 1995 com Daniel Goleman.

### **1.2.3. Inteligência Emocional: a perspectiva de Daniel Goleman**

As descrições da Inteligência Emocional são tão antigas como os relatos do comportamento humano. Desde os testamentos da Bíblia aos filósofos gregos, desde Shakespeare, à moderna Psicologia, o aspecto emocional da razão tem sido discutido como um elemento fundamental da natureza humana.

A questão das emoções remonta a Aristóteles. Este defendia a moderação nas emoções a Cícero dissertou sobre os aspectos benéficos deles como garantia de uma vida equilibrada, segundo o ideal aristotélico. As nossas emoções, afirmam os estudiosos, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto.

Todas as emoções são essencialmente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida. Cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção.

Os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e desejos, são guias essenciais e a nossa espécie deve uma grande parte da sua existência ao poder desses sentimentos, paixões, desejos nos assuntos humanos.

Desde os tempos mais longínquos que se começaram a formular ideias acerca das emoções e o seu funcionamento. Os quatro Humores de Hipócrates são uma tentativa importante de explicar este fenómeno.

Wager (Columbia University – New York) referido por Goleman (1996), verificou que a vivência das emoções é um dos aspectos fundamentais da identidade de cada indivíduo. A maioria dos neurocientistas reconhece a existência de seis emoções básicas: Ira, alegria, medo, repugnância, surpresa e tristeza.

Em meados dos anos 90, Goleman (2007) popularizou a investigação levada a cabo também por muitos neurocientistas e psicólogos, mostrando que a inteligência emocional - que se designa por Q.E (Quociente Emocional), se revela assim muito importante, visto que “gerir emoções com a autenticidade é agir de acordo com valores e sentimentos.” (p. 72)

Desde o tempo de Descartes que se afirma que a Emoção e Razão eram autónomos, sendo que este privilegiava a Razão: “Penso, logo existo”. Descartes considerava o mecanismo da alma e do corpo não apenas em termos “metafísico-ontológicos, mas também numa perspectiva psicossomática sugerindo a existência de um ponto físico de contacto entre ambos: a glândula pineal (sede da alma).

Para o neurologista António Damásio (2000), a emoção e o sentimento são indispensáveis para a racionalidade, por isso a frase de Decartes, "penso, logo existo", é um erro porque a ausência de emoção pode destruir a racionalidade. Emoção e razão complementam-se.

É preciso ser "racionalmente emocional", expressão que tenta consolidar as duas forças, pois é isso que forma uma personalidade equilibrada e madura. O que se procura não é uma destas forças controlando a outra, mas sim uma convivência equilibrada, uma parceria.

Quanto mais pensamos no que sentimos e quando fazemos algo de produtivo com esse sentimento, mais desenvolvido se torna o caminho que se faz entre o centro racional e emocional do cérebro.

Para Goleman (1999), a inteligência emocional é uma competência flexível que se aprende, e permite-nos ter a consciência dos nossos sentimentos e também dos das outras pessoas. Dá-nos empatia, compaixão, motivação e capacidade para reagir apropriadamente à dor ou ao prazer. A Inteligência Emocional é a “capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações.” (p. 42) Assim, Goleman propõe quatro domínios essenciais na Inteligência Emocional: autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações. Os primeiros dois domínios (autoconsciência e autogestão) agrupam-se nas designadas



competências pessoais, enquanto os outros dois domínios (consciência social e gestão das relações) nas competências sociais.

Para Goleman (2007), as competências pessoais “determinam a autogestão”, enquanto as competências sociais “determinam a gestão das relações.” (p. 59)

Segundo o mesmo autor cada um destes quatros domínios abrangem 18 competências que, por sua vez, se constituem como capacidades que podem ser trabalhadas e desenvolvidas no ser humano. É através da autoconsciência que a pessoa pode desenvolver uma auto-avaliação apurada e a autoconfiança.

Já Sócrates dizia “conhece-te a ti mesmo!” Assim seremos capazes de nos mantermos num estado neutral que mantém activa a auto-reflexão mesmo no meio das emoções mais turbulentas. Ser capaz de controlar, momento a momento, as sensações é crucial para a introspecção psicológica e auto-conhecimento. A incapacidade para reconhecer as nossas próprias sensações deixa-nos à mercê delas. Quem tem maior certeza a respeito dos seus sentimentos gere melhor a sua vida, tendo uma noção mais segura daquilo que realmente sente a respeito das decisões que somos obrigados a tomar.

Lidar com as sensações de modo apropriado é uma capacidade que nasce do auto-conhecimento. Quem não tem esta capacidade está constantemente a lutar contra a ansiedade e a angústia. A autoconsciência é a capacidade para compreender as nossas próprias emoções tal como as qualidades, limitações, valores e motivação. É, uma das bases fundamentais da Inteligência Emocional uma vez que possibilita uma auto-avaliação e a auto-confiança.

A autoconsciência emocional, para Goleman (2007), “é ser capaz de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos” (p. 59), relaciona-se com o reconhecimento de um sentimento enquanto ele está a acontecer. É a atitude que mantém activa a auto-reflexão mesmo na complexidade das emoções da nossa interioridade que nos permite estar atentos mas sem julgamento.

Ser autoconsciente implica saber interpretar o que se sente e conhecer o impacto do seu estado emocional nas diversas dimensões da nossa vida.

Outra das competências da autoconsciência é a auto-avaliação. Para Goleman (2007) “conhecer as suas próprias forças e os seus próprios limites.” (p. 59)

Pessoas com elevada capacidade de auto-avaliação têm sentido de humor a respeito de si próprios, aceitando bem as críticas e o feedback e estando prontas a aceitar que têm de melhorar alguns aspectos.

Assim, uma boa capacidade de auto-avaliação permite que a pessoa saiba pedir ajuda e saiba quais os pontos fortes em que deve continuar a investir, assim como os aspectos vulneráveis em que deve continuar a trabalhar.

A auto-confiança é outro aspecto poderoso que compõem a Inteligência Emocional, pois permite-nos ultrapassar desafios difíceis com sucesso, fornecendo-nos persistência e perseverança. Goleman (2007) define a auto-confiança como a “boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades.” (p. 59)

Também a autogestão é fulcral no tema da Inteligência Emocional, sendo que é a característica que nos impede de ficar prisioneiros das emoções, proporcionando-nos a clareza mental e a concentração de energias evitando assim o impacto de emoções perturbadoras. Pessoas com este tipo de auto-controlo mantêm o entusiasmo optimista canalizando a ressonância para as zonas positivas.

Para Goleman (2007), a autogestão inclui o auto-domínio emocional, que é fundamental para que saber gerir as suas próprias emoções, nomeadamente as mais perturbadoras e também os seus impulsos de forma a alcançarem o equilíbrio. Assim, um sinal de auto-domínio é conseguir ficar calmo e clarividente em situações de tensão e de crise. O auto-domínio permite que mesmo em situações difíceis o nosso equilíbrio não seja influenciado negativamente, é “manter debaixo de controlo os impulsos e as emoções destrutivas” (p. 59).

Na autogestão, a transparência ganha uma relevância muito válida, sendo que esta implica acima de tudo lealdade e coerência com os nossos próprios valores. Não é possível existir transparência na relação com os outros, se a relação connosco próprios não for transparente. Pessoas transparentes admitem aberta e humildemente erros ou falhas. A transparência é matriz de suporte à integridade e credibilidade. Na dimensão da humildade, a transparência é também factor contribuinte para a construção da compaixão, respeito pela diversidade, levando-nos assim a uma atitude mais reflectiva, mais abrangente e menos tendenciosa no sentido do julgamento fácil e impulsivo. Segundo Goleman (2007), “é mostrar honestidade e integridade” (p. 59).

A capacidade de adaptação é outra competência determinante para a autogestão. Pessoas com esta capacidade aprendem a ser flexíveis, permitindo-lhes assim lidar com um leque variado de situações sem, no entanto, gastarem energia desnecessária. Esta capacidade permite, mesmo em momentos de grande turbulência emocional não nos desviarmos dos aspectos fulcrais em questão. Goleman et al. (2007) referem que pessoas com esta capacidade têm a “flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudança e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades.” (p. 59)

A capacidade de realização, para Goleman (2007), é igualmente importante, pois quem a apresenta tem “energia para melhorar o desempenho por forma a satisfazer padrões pessoais de excelência” (p. 59), é uma vontade sistemática de auto-descoberta procurando também, nos outros áreas de potencial desenvolvimento. Têm uma postura de aprendizagem contínua, mais um elemento-chave da inteligência emocional, mantendo assim acesas uma curiosidade e perseverança que alavancarão numa crescente capacidade de realização e cumprimento de objectivos.

Segundo Goleman et al. (2007), a capacidade de iniciativa é outro dos ingredientes fundamentais na aprendizagem do auto-desafio e da auto-descoberta – importante ao auto-conhecimento – que permitirá sempre que necessário sair de “zonas de conforto” e testar novas iniciativas, novos caminhos, novas escolhas. Implica uma atitude proactiva e entusiasta, “estar pronto para agir e aproveitar oportunidades.” (p. 59)

Sheier e Carver (1985) referem que o optimismo é outra das competências da autogestão definindo-se como um estado interior emocional que se refere “as expectativas generalizadas positivas de obtenção de resultados desejados, ou seja, à tendência em acreditar que o futuro reserva mais êxitos que fraquezas.” (p. 34) De facto, mobilizar as emoções ao serviço de um objectivo é essencial para canalizar a atenção, para a auto-motivação, para a competência e para a criatividade.

O facto de nos sentirmos motivados por sentimentos de entusiasmo ou de prazer naquilo que fazemos, leva-nos à realização dos nossos objectivos. Optimismo significa não se deixar cair na apatia, na desesperança e como nos dizem Goleman et al. (2007) “ver o lado positivo dos acontecimentos.” (p. 59)

Vários estudos revelam a importância da (auto) motivação positiva (entusiasmo, confiança) na realização dos objectivos e neste contexto autores como Albert Bandura fazem referência ao conceito de auto-eficácia, como sendo a convicção da pessoa de que domina os acontecimentos da sua própria vida e é capaz de enfrentar os desafios.

Como já referido anteriormente, para além das competências pessoais, temos também as competências referentes às relações com os outros – Competências Sociais. A título de exemplo, Martin Luther King Jr., conseguiu mobilizar o movimento americano pelos direitos cívicos com o poderoso lema “I have a dream”, o qual consistia numa visão do mundo em que todos tinham oportunidades iguais.

A consciência social é fundamental para gerar ressonância, isto é, para estar sintonizado com os sentimentos dos outros, conseguindo fazer e dizer o que é mais apropriado num momento, por exemplo, acalmar ódios, diminuir receios ou até partilhar alegrias.

Enquadrada na consciência social, temos a empatia, que se relaciona com a capacidade para segundo Goleman et al. (2007) “aprender as emoções dos outros, compreender o ponto de vista deles e estar activamente interessado nas questões que os preocupam.” (p. 59)

As pessoas empáticas são mais sensíveis aos sinais sociais que indicam aquilo que os outros necessitam ou desejam, tornando-se capazes de se sintonizar com um vasto leque de sinais emocionais, o que lhes permite captar as emoções sentidas mas não expressas das pessoas e dos grupos. Assim, para Goleman et al. (2007) elas “escutam com atenção, apanham as verdadeiras preocupações das outras pessoas e reagem atempadamente e de forma adequada.” (p. 71)

Focando-nos na Escola e no papel do Educador, a consciência organizacional deve apresentar um foco determinante, pois pessoas com esta competência desenvolvida estão mais atentos e desenvolvem como nos dizem Goleman et al. (2007) a “perspicácia” de “captar as ondas, as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização” (p. 59)

Aprendem a compreender as correntes relacionais existentes na Escola, assim como os valores orientadores e as “regras implícitas” que regem o relacionamento das pessoas e as acções num determinado contexto.

Outra competência a relevar é o espírito de serviço, estas pessoas caracterizam-se por estimular climas emocionais e cultivam adequadamente relações. Segundo Goleman et al. (2007) esta competência permite “reconhecer e satisfazer as necessidades” (p. 59) dos outros e estão pessoalmente disponíveis sempre que seja necessário.

Por fim, dentro das competências sociais, temos a gestão das relações, em que Goleman et al. (2007) afirmam que “gerir relações é, na prática, lidar com as emoções dos outros.” (p. 71) A autenticidade é o palco onde esta arte de gerir relações deve ser alavancada na lealdade e transparência de carácter. É numa gestão harmoniosa e verdadeira de relações humanas que se constrói a matriz vital para a sustentabilidade de um percurso individual e onde se desenvolvem os Homens emocionalmente inteligentes.

As pessoas que gerem bem os relacionamentos estão comprometidas com o seu valor e são capazes de ver o benefício de se relacionarem com muitas pessoas diferentes, mesmo aquelas de quem não gostam particularmente. Goleman et al. (2007) referem a relevância das pessoas inspirarem os outros, serem capazes de gerarem ressonância e estimularem as pessoas com uma missão compartilhada. São o símbolo daquilo que pedem aos outros e apresentam a missão de uma forma convicta e inspiradora.

A liderança inspiradora, permite as pessoas transmitirem um sentimento de causa comum, que vai para além das tarefas do quotidiano, permitindo assim “orientar e motivar as pessoas”

(p. 59), transformando o trabalho em algo de estimulante e catalisador de uma vida que faça sentido e que valha a pena ser vivida, sentida e partilhada.

A capacidade de influência é transversal a todas as competências da inteligência emocional e vai desde a aptidão para encontrar temas apelativos adequados a cada um dos interlocutores até à capacidade para conquistar e cativar os outros. Goleman et al. (2007) acrescentam ainda a capacidade de “dominar um conjunto de tácticas de persuasão.” (p. 60). Também a capacidade de desenvolvimento dos outros é determinante nas competências sociais. Pessoas com esta capacidade, mostram interesse genuíno relativamente às pessoas que orientam e compreendem os seus objectivos, forças e fraquezas. Para Goleman et al. (2007), “desenvolver as capacidades dos outros, dando-lhes feedback e orientação” (p. 60) é determinante.

Pessoas inteligentes emocionalmente são catalisadores de mudança, reconhecem a necessidade da mudança e são abertos a esta, desafiando as “zonas de conforto” e defendendo consistentemente novas formas de estar, pensar e agir incitando os outros a fazer o mesmo. Para Goleman et al. (2007), estas pessoas sabem, igualmente, gerir conflitos, tendo a capacidade de “resolver desacordos e disputas” (p. 60), reconhecendo sentimentos e opiniões de todas as partes envolvidas, estimulando a sua discussão e canalizando a energia para a resolução e compreensão do mesmo.

Já mesmo para Aristóteles, citado por Goleman (1995), esta era uma “rara capacidade, zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa.” (p. 21)

Para terminar, a competência espírito de colaboração e de equipa permite que pessoas possam gerar uma atmosfera de camaradagem com empatia e representem, para os outros, modelos de respeito, credibilidade, espírito de entre-ajuda e de aptidão para a cooperação. Permite, para Goleman et al (2007), criar “cooperação e (...) gerar espírito de equipa”. (p. 60) Atraem os outros para a participação activa, entusiástica e empenhada no esforço colectivo e cimentam a identidade e o espírito de grupo.

Quadro 1 – Resumo referente às Competências da Inteligência Emocional

Competências Pessoais	Competências Sociais
<p>Autoconsciência:</p> <p>Autoconsciência Emocional</p> <p>Auto-Avaliação</p> <p>Auto-confiança</p>	<p>Consciência Social:</p> <p>Empatia</p> <p>Consciência organizacional</p> <p>Espírito de sacrifício</p>
<p>Autogestão:</p> <p>Auto-domínio</p> <p>Transparência</p> <p>Capacidade de adaptação</p> <p>Capacidade de realização</p> <p>Capacidade de iniciativa</p> <p>Optimismo</p>	<p>Gestão das Relações:</p> <p>Liderança inspiradora</p> <p>Influência</p> <p>Capacidade para desenvolver os outros</p> <p>Catalizador de mudança</p> <p>Gestão de conflitos</p> <p>Espírito de colaboração e de equipa</p>

Daniel Goleman in Novos Líderes ( pp.59-60).

Ao reflectirmos sobre esta temática, é relevante entender qual o papel da Escola e dos Educadores no desenvolvimento das competências da Inteligência Emocional.

Tal como refere, Welch (2010):

“ensinam-nos desde a infância a atenuar as más notícias ou embelezar assuntos incómodos. Cada um de nós é bom em alguma coisa; somos mais felizes e mais preenchidos quando fazemos aquilo em que somos bons. Onde está o componente para a diferenciação? Como é que sabemos onde somos bons? Provavelmente no componente “software” da intangibilidade de nós próprios / mapa de auto-conhecimento. Fugir de si próprio é devastador, tem um efeito em cascata e a falta de franqueza, autenticidade e de identidade é letal para que sejamos vencedores e construamos empresas vencedoras.” (p. 43)

Cabe assim aos educadores um papel preponderante na educação de crianças auto-responsáveis, que aceitem os outros, que saibam reconhecer quais as emoções que sentem e qual a forma mais adequada para as gerir.

Tal como referia Aristóteles, (<http://www.ronaud.com/frases-pensamentos-citacoes-de/aristoteles>), retirado em 10 de Dezembro de 2010, “nós somos o que repetidamente

fazemos. A excelência, por conseguinte, não é um acto, mas um hábito”. Para que tenhamos crianças excelentes, é necessário incluir na prática quotidiana actividades específicas que permitam o desenvolvimento desta competência.

#### **1.2.4. Inteligência Social – A perspectiva de Daniel Goleman**

Como Goleman referiu a competência Gestão das Relações é algo fundamental para que possamos ser considerados como “emocionalmente inteligentes”. Sabemos que vivemos em sociedade, não vivemos isolados e as conexões a que estamos expostos em termos sociais e culturais, moldam-nos, assim como, nós moldamos os outros. A este novo tema, Goleman designa de Inteligência Social- “fomos concebidos para conectar” (p. 11).

Foi, no entanto, o psicólogo Edward Thordike que criou a primeira definição de Inteligência Social em 1920, definindo-a como “a capacidade de compreender e gerir homens e mulheres” (p. 22). Para este Psicólogo “a inteligência social mostra-se abundantemente no jardim-de-infância, no recreio da escola” (p. 130). Goleman perante estes dados teóricos considera que a Inteligência Social deve ser organizada em duas categorias distintas: a consciência social e a facilidade social.

Por consciência social entende que são as “capacidades que vai desde reconhecer instantaneamente o estado de espírito interior de outra pessoa a compreender os seus sentimentos e pensamentos.” (p. 131). Enquanto que a facilidade social é “elaborada a partir da consciência social para permitir uma interacção eficaz e sem atritos” (p. 132).

Perante estas duas características a Inteligência Social refere a capacidade de reconhecer nos outros os seus estados de ânimo, as suas diferenças de temperamento, suas intenções, motivações e características individuais. Como tal, a escola deverá permitir que a criança se relacionasse bem com todos os intervenientes que constituem a mesma.

Uma criança que não seja educada socialmente, poderá apresentar desrespeito face às diferenças que vê nas outras pessoas.

São muitos os estudos que comprovam que grande parte da aprendizagem social é feita por observação, ou seja, as crianças replicam o que os outros à sua volta fazem. Goleman veio reforçar estas teorias com a introdução do conceito de “espelhos neurais”, definindo os mesmos como “os neurónios que reflectem uma acção que observamos em terceiros, fazendo-nos imitar essa acção ou sentir o impulso de imitá-la”. (p. 67)

Goleman considera que estes neurónios-espelho desempenham “um papel crucial no modo como as crianças aprendem” (p. 69), sendo que as crianças conseguem dominar uma matéria através da simples observação. “Enquanto vêem, estão a gravar nos seus próprios

cérebros um repertório de emoções, de comportamentos e de conhecimentos sobre a forma como o mundo funciona.” (p. 69)

Podemos, assim, afirmar que os modelos fornecidos pela escola, noemadamente pelos educadores, são fundamentais na vida das crianças. “O cérebro social aprende bem imitando modelos” (p. 274)

Ao relacionarmos a temática da Inteligência Social com o tema principal deste estudo- adaptação à escola, podemos afirmar que muito do sofrimento das crianças com a entrada na escola poderá resultar das dificuldades na sua integração, não tanto por causa das dificuldades existentes na aquisição de conhecimentos novos, mas pelo sentimento de que não pertencem ao grupo onde foram colocadas.

Desenvolver na criança a inteligência social significa ensiná-la a reconhecer que todas as pessoas são diferentes, mas que mesmo assim podem conviver e estabelecer laços.

Damásio (2001, 2004), trata nos seus livros das emoções sociais e considera que elas surgem quando o indivíduo se relaciona socialmente.

Mesmo sem usar o termo inteligência social, considera que o estímulo para aparecer uma emoção social está no relacionamento e trata das condições para seu aparecimento, utilizando o conceito de Inteligência Social.

### **1.3. RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA**

#### **1.3.1. Importância da Relação Família e Escola na fase de adaptação**

Considerámos anteriormente alguns contributos da psicologia do desenvolvimento para o conhecimento mais profundo da criança. Agora neste ponto pretendemos, desenvolver a importância da família na fase da adaptação à escola. É importante considerar algumas definições de família por vários autores que se interessaram por o tema.

Homem (2002) diz que (...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...) (p. 36).

Montoy (1976), por sua vez considera que a família é “o meio natural da criança.” (p. 77). No mesmo sentido, Winnicott (1996) considera que a família constitui um grupo, cuja a estrutura relaciona-se com a formação da personalidade da criança, pois ela é o primeiro grupo de pertença do indivíduo. O autor defende que a família possui um lugar bem definido para a relação da criança com a sociedade, assim como a relação da criança com a mãe promove a base da saúde mental do indivíduo.



Para Rappaport (1981), “através das interações sociais e afectivas do bebé com as pessoas do seu ambiente imediato, notadamente com a mãe, ele irá desenvolver um sentimento de confiança básica no mundo e em si mesmo.” (p. 70)

Desde Freud, que a família e em especial a relação mãe-filho, surge como uma referência explicativa para o bem estar psicológico da criança. A descoberta de que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança, colocou a família, segundo Szymansky (2003), como produtora de “pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas, ou como o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e todo o tipo de desvios de comportamento.” (p. 23)

A família é o primeiro grupo destinado essencialmente ao cuidado da vida, pois é nesse grupo que os relacionamentos entre pais e filhos permitirá ou não uma boa formação de identidade e auto-estima. Há muito que a família deixou de ser considerada uma instituição que tem apenas a função de transmitir genes. Espera-se que a criança aprenda a respeitar os direitos e os sentimentos dos outros através da participação activa da família na sua vida.

No entanto, nos dias de hoje, o conceito de família tem sofrido algumas modificações, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a educação dos filhos ficou cada vez mais ao cuidado de instituições extrafamiliares, tais como: os berçários, as creches e os jardins-de-infância. Com essas modificações, espera-se que a escola assuma, além da função de desenvolver o potencial da aprendizagem, também a função de educar valores.

No entanto, as representações que os pais têm da escola são de extrema relevância na formação das atitudes das crianças face à escola. A escola e a família são de extrema importância no desenvolvimento integral da criança, é decisivo o esforço de todos em criar laços entre estes dois ambientes no sentido de promover um processo educativo conjunto que não fragilize nem ponha em confronto, mas que reforce e favoreça atitudes positivas sobre os seus quotidianos presentes e futuros. Iturra (1997) no seu estudo sobre as culturas da infância e do adulto, refere que “o imaginário infantil está mediatizado pelo que vê, ouve e sente; e pelas relações parentais, onde os laços familiares são tão fortes que excluem qualquer outra relação.”(p. 118) O envolvimento dos pais com a escola vão fortalecer esses laços familiares. Neste sentido, as Orientações Curriculares (1997) referem que “os pais como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1ºciclo, facilitar a sua participação no processo.”(p. 29)

A participação dos pais na escola só é possível se esta abrir as suas portas sem receio, porque são eles que fazem progredir a educação e que ajudam a criança a crescer enquanto um ser social.

Este princípio é concordante com a perspectiva de Bronfenbrenner (1974, citado por Eurydice, 1997) quando refere que:

“(...) a educação pré-escolar desempenha um papel no desenvolvimento da criança somente se o microssistema familiar é influenciado. É como se a criança não fosse capaz de assimilar, por si só, a motivação e as aspirações que favorecem o seu desenvolvimento, como se estes componentes devessem ser integrados pelos pais e transmitidos à criança.” (p. 16)

Todos sabemos que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos desenvolve a auto-estima e segurança essenciais à motivação da criança não só para aprender como também para gostar da escola.

Soifer (1994), psicanalista argentina e terapeuta familiar, define a família como: “estrutura social básica com entrelaçamento diferenciado de papéis, integrado por pessoas que convivem por tempo prolongado em uma inter-relação recíproca com a cultura e a sociedade, dentro da qual se vai desenvolvendo a criatura humana, premiada pela necessidade de limitar a situação narcísica e transformar-se num adulto capaz. A defesa da vida é o objectivo primordial.” (p. 23)

Consideramos que para explicar a importância da família no desenvolvimento da criança teremos necessariamente de abordar o tema das “relações de vinculação”.

Sabemos que quando as crianças de tenra idade são deixadas na escola, existe uma grande ansiedade por parte da mãe e também da criança. Alves (2000) verificou uma associação entre a qualidade e segurança da vinculação e a adaptação psicossocial de crianças em idade pré-escolar ao nível da agressão, ansiedade e isolamento. Assim, as crianças percebidas pelas mães como inseguras e dependentes foram consideradas pelas educadoras de infância como mais ansiosas e isoladas. Por sua vez, as crianças representadas como sendo seguras e independentes foram descritas como as menos agressivas, enquanto que, as percebidas como inseguras e independentes foram assinaladas como as mais agressivas. Uma das linhas de investigação que estuda a importância das figuras parentais no desenvolvimento humano está associada à “teoria da vinculação”, aqui entendida como as relações precoces de afecto mãe-bébé (Gomes-Pedro, 1982).

Bee (1996) define vinculação como uma viação do vínculo afectivo, onde existe a necessidade da presença do outro e um acréscimo na sensação de segurança na presença deste.

O outro é visto como uma base segura, a partir da qual o indivíduo pode explorar o mundo e experimentar outras relações.

A “teoria da vinculação” foi desenvolvida no final dos anos 50 por Bowlby e seguidamente por Mary Ainsworth. Com base nesta teoria, o ser humano, devido à necessidade que sente em estabelecer laços afectivos com outros, nasce dotado de um conjunto de capacidades que possibilitam o desenvolvimento de relações emocionais desde muito cedo (Bowlby, 1969). Os autores desta teoria consideram que a capacidade para estabelecer relacionamentos íntimos com pessoas significativas durante o decorrer da vida é um componente básico da natureza humana. Para o desenvolvimento da teoria da vinculação, Bowlby e Ainsworth basearam-se num modelo de desenvolvimento emocional que requer que a ligação da mãe ao bebé, fundamenta o modelo das relações futuras do sujeito, promove expectativas e assunções acerca dele próprio e dos outros, susceptíveis de influenciar a competência social e o desenvolvimento emocional ao longo da vida.

Brazelton (1994) contribuiu também para o desenvolvimento desta teoria, referindo que “a vinculação não se processa da noite para o dia” (p. 9), sendo sim um processo contínuo.

Bowlby (1969) define a vinculação como um tipo particular de relação ao social, paradigmaticamente entre a criança e o principal prestador de cuidados, envolvendo um laço afectivo/emocional duradouro que, segundo o autor, os liga no espaço e que perdura ao longo do tempo. O padrão de vinculação que a criança desenvolve está associado ao modo como a história da relação mãe-bebé decorreu ao longo do primeiro ano de vida (Soares, 2001), ou seja, é influenciado pela forma como os pais ou outros prestadores de cuidados responderam aos seus sinais, durante esse período (Bowlby, 1969). O mesmo autor defende que o desenvolvimento da vinculação ocorre de uma forma decisiva nos primeiros nove meses de vida, período em que se estabelecem os laços afectivos com os pais, mas a disposição interna da criança para se ligar a quem lhe dispensa a maior parte dos cuidados maternos pode, no entanto, manter-se em actividade pelo menos até ao final do terceiro ano de vida. Portanto, é precisamente a idade correspondente às crianças alvo do nosso trabalho. Bowlby (1994) refere que “difícilmente poderemos falar de comportamento vincutivo enquanto não houver uma prova de que o bebé não só reconhece a mãe, como também tende a comportar-se de modo a manter-se próxima dela.” (p. 12)

Um dos critérios para se poder descrever o comportamento de vinculação de uma criança é, segundo Bowlby (1969), observando o seu comportamento quando se separa da mãe. É por volta do terceiro ano de vida que a criança apresenta uma mudança de comportamento em

relação à vinculação. Ela passa a ser mais tolerante à ausência temporária da mãe, podendo assim interessar-se por brincadeiras com outras crianças.

No entanto, pode ainda manifestar sinais de vinculação confrontada com situações estranhas e, sentir-se em segurança na presença de figuras de referência substitutas, de preferência pessoas que lhe sejam familiares e/ou que tenha conhecido através da mãe. Deve saber onde está a mãe e confiar que irá regressar em breve. Neste sentido é importante abordar o contributo dado por Mary Ainsworth à teoria da vinculação.

A psicóloga clínica foi colega de Bowlby e concluiu que a ausência da figura da mãe promovia efeitos de desenvolvimento adversos na criança (Mary Ainsworth. In infopédia em linha. Porto: Porto Editora, 2003-2010. Retirado em 16-10-2010). Os seus contributos para a teoria da vinculação ficaram conhecidos pelos trabalhos relacionados com as ligações afectivas entre mãe e filho (sensibilidade materna) e o conceito de base segura.

A psicóloga concluiu que existem padrões diferentes de ligação entre as crianças e as suas mães ao longo dos primeiros anos de vida dos filhos. Construiu juntamente com os seus colegas um procedimento laboratorial para qualificar o vínculo entre o bebé e o seu cuidador. Este procedimento foi denominado de “teste de situação estranha” e aplicado a crianças entre os doze e os dezoito meses consoante diferentes padrões de vinculação, segundo os quais se organizam, com base na observação do seu comportamento: primeiro na companhia da mãe, depois na sua ausência, observando-se a reacção da criança ao afastamento e, finalmente, após o seu regresso em que interessa perceber a interacção que a criança procura com a mãe. Trata-se de uma situação de stress crescente, realizada numa série de episódios com duração total de vinte minutos, num espaço estranho à criança, durante a qual se podem observar as diferenças individuais no uso que a criança faz da pessoa que a cuida, como uma base para explorar o ambiente envolvente e na procura de conforto (Bowlby, 1969).

Através do “teste de situação estranha” Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, (1978, citado por Piccinini, 2007) foi possível constatar que do comportamento apresentado pela criança durante as diferentes etapas emergiram três padrões de vinculação: o padrão seguro, quando a criança mostra uma boa experiência de interacção. Os pais conseguem responder às necessidades da criança e na sua presença consegue explorar o meio envolvente evitando pessoas estranhas. Por outro lado na ausência dos pais fica perturbada e procura-os; padrão inseguro – evitante, caracteriza-se pela criança que não demonstra angústia quando se separa da mãe e evita ou ignora a mãe no reencontro, e por fim o padrão inseguro – ambivalente que é caracterizado pela angústia da criança em relação à separação da mãe. Procura o reencontro com a mãe mas quando a vê resiste à interacção com ela.

Posteriormente, Main e Solomon (1990, citado por Soares 2000), consideraram a existência de um quarto padrão, “desorientado”/”desorganizado”. Este padrão caracteriza-se pela existência de comportamentos contraditórios, tais como comportamento de vinculação seguido de evitamento, paralização ou comportamento confuso. Portanto, a criança não apresenta uma estratégia coerente face à separação da mãe.

Melaine Klein foi durante muitos anos defensora do ponto de vista de que há alguma coisa mais na relação do bebé com a mãe do que a mera satisfação das necessidades fisiológicas.

É importante referir que é o tipo de padrão de vinculação que vai determinar as relações interpessoais da criança durante toda a sua vida. É esse padrão que vai orientar o indivíduo na sua relação com o outro, vai permitir que a criança aprenda a viver em sociedade, desenvolvendo as suas inteligências.

Spitz (1945) estudou os atrasos de desenvolvimento que ocorrem em crianças institucionalizadas, atrasos estes que são atribuídos “à ausência de contato, ausência de afetividade, ausência da figura materna.” (p. 45)

Concluimos que a forma como ocorre o processo de socialização e a forma como o indivíduo vai construindo as suas relações interpessoais ao longo da vida, são determinados pela qualidade afectiva dos primeiros tempos de vida. Apesar da teoria da vinculação ter sido concebida por Bowlby e pelos contributos de Ainsworth, muitas dúvidas, ainda ficaram por esclarecer. Muitos investigadores continuam a estudar este tema. Segundo Canavarro (1999), um crescente número de investigadores e psicoterapeutas têm revelado, que o afecto e o contexto relacional são objectos de estudo apropriados para investigações e intervenções. A autora também salienta, que a maioria das investigações conduzidas neste domínio têm sido estimuladas, pela teoria da vinculação de Bowlby.

Estudos recentes sobre a delinquência juvenil Strecht (2003) fundamenta que os primeiros anos de vida são os mais decisivos, para a construção dos alicerces do equilíbrio psicossocial futuro, ou seja, os pilares que cimentam todo o desenvolvimento humano.

O início da vida escolar da criança exige um distanciamento das figuras de vinculação, no entanto é necessário que a criança continue a ser capaz de recorrer à figura de vinculação em situações de stress (padrão seguro de vinculação) (Dias, 2004). A qualidade de vinculação, determinante no desenvolvimento de relações com outras figuras vinculativas, manifesta-se durante o início do período escolar na relação com os professores e outros adultos assim como com os seus pares. É nesta fase, como já referimos anteriormente, que a criança se separa das figuras significativas da sua vida. Acontece a fase de adaptação, que ao longo dos tempos foi

encarada por muitos profissionais como sendo um período de tempo com o objectivo de fazer as crianças pararem de chorar. Neste sentido, Borges (2002) afirma que: “Imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume à ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma. Os sintomas que as crianças apresentam como doenças, regressões, alterações de comportamento, etc., estão aí para comprovar que elas não falam que as coisas não vão bem somente chorando.” (p. 32)

É neste momento que a criança começa a aperceber-se que é independente da sua mãe. Para a maior parte das mães esta é a primeira grande separação dos seus filhos e essa mudança provoca um certo desconforto. Reid (1992) reforça a ideia de a maioria das mães: “tem a incumbência de levar o filho pela primeira vez à escola(...) Isso faz a mãe reviver separações pelas quais passou, e mesmo que estas tenham sido resolvidas com êxito, não há como fugir ao fato de que estamos lidando com uma experiência emocional (...) O fluxo de emoções sentido pela maioria das mães não reflecte apenas sentimentos relacionados com a criança, mas também as suas próprias lembranças de separação.” (pp. 99-100)

Bowlby (2004) refere que as “separações repetidas e prolongadas cada uma delas equivale a uma perda.” (p. 267) Importa, pois, reforçar que a separação é um processo que gera sentimentos, que necessitam ser entendidos, discutidos e superados progressivamente. O mesmo autor diz que “um período de separação ou ameaças de separação e outras formas de rejeição provocam (...) um comportamento marcado pela angústia e pela raiva.” (p. 273) A escola tem o papel importante de minimizar os problemas que surjam nesta fase. Como? Ser aberta, disponível e proporcionar um ambiente saudável e de confiança para a criança e a sua família.

Cada escola é uma realidade diferente, como tal cada instituição vai encarar e planear a fase de adaptação de formas diferenciadas. Balaban (1998) diz que:

“todas as escolas e creches têm um ponto de vista a respeito da entrada da criança na escola e a respeito da separação, quer ignorem estes assuntos, quer tenham planos para eles. Se os ignoram, é mais provável que o seu ponto de vista se baseie na posição tradicional de que a separação não é algo que tenha uma importância especial, e que largar a criança na escola e escapar é melhor para as pessoas envolvidas. Se a escola tem um plano para a separação, está a reconhecer a importância de ligação entre pais e filhos.” (p. 103)

A função da escola e de todos os profissionais que nela trabalham, é receber a criança num ambiente seguro, com um espaço que promova o desenvolvimento e aprendizagem.

Balaban (1988) sugere que antes do início do ano lectivo iniciar, sejam organizadas reuniões com os pais (colectivas e individuais), para a escola expor aos mesmos o seu projecto educativo, os seus objectivos, a forma como será realizado o processo de adaptação, reforçando sempre que esta fase requer uma atenção especial. É neste momento que a escola possibilita o esclarecimento de dúvidas por parte da família, criando assim o estabelecimento de uma relação de confiança, afectividade e amizade entre ambas as partes. Neste sentido, Asseiro (2004) afirma que é, deste modo, que a escola deve passar a ser vista “como uma parceira na educação dos filhos” (p. 88), sentindo que todos fazem parte dessa instituição quer a Direcção, professores/educadores, funcionários, crianças ou pais.

Também Carvalho et al. (2006) defendem a importância da alteração e melhoria das relações entre a família e a escola, afirmando que:

“há, então, que estabelecer relações positivas com as famílias, o que contraria uma tradição centralista de controlo da escola e a relação de cliente com a família, que se reduzia a entregar o filho para ser educado por especialistas. No entanto, e apesar do peso destas tradições, contrárias a uma atitude cooperativa de e com as famílias, as investigações têm consistentemente indicado que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos.” (p. 43)

Todo o ambiente escolar, a preparação dos profissionais que estarão em contacto com as crianças e a família, são fundamentais e de extrema importância para que a adaptação da criança à vida escolar seja um momento positivo. O planeamento merece especial atenção nesta fase, a entrada da criança na escola passa por conhecê-la, através de entrevistas e questionários destinados à família, assim como toda a organização do espaço e das actividades que serão realizadas na rotina diária da criança.

O educador tem aqui um papel mediador em todo o processo de adaptação, tem que atender às expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e dos seus familiares e ainda, trabalhar os seus próprios sentimentos. Isto porque também passa por um processo de adaptação, em cada novo ano surgem novas experiências, novas crianças, novos pais. As expectativas são muitas, surgem questões como por exemplo: como serão as novas crianças?; Será que vão gostar de mim?, estas e outras questões poderão surgir pela parte de quem os recebe, e como tal toda a rotina da sala e muitas vezes da própria escola são modificadas diante das novas situações que surgem no processo de adaptação. Paulo (2000) refere que um educador de infância deverá possuir:

“(...) qualidades muito especiais como também conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e

desenvolvimento. O educador deve ser alguém que permite desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.” (pp. 104-105)

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, no anexo n.º 1, define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Consideramos pertinente evidenciar o ponto quatro que define o âmbito da relação e da acção educativa do educador de infância:

Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;

Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos de iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;

Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;

Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;

Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;

Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;

Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Em conclusão, a fase da adaptação é marcada por encontros e desencontros, é o momento em que tanto a criança como os pais criam um laço afectivo com a escola de forma a alargar o mundo social da criança e assim promover a independência e autonomia. Contudo adaptação implica separação e como tal o ingresso na escola gera ansiedade. Portanto, é importante que esta fase se organize de forma gradual, com pais seguros daquilo que esperam para os seus filhos de forma a que ansiedade seja superada por todas as partes envolvidas. Aqui é fundamental que a família tenha confiança no trabalho da escola e do professor. Daqui surgem os laços saudáveis que irão promover o bem estar da criança. Pais seguros, adaptação mais



tranquila para todos. Neste contexto o educador surge como mediador principal da adaptação dos seus alunos à escola. É o educador que formar o elo entre a criança e o desconhecido, cabe-lhe conduzir o processo de adaptação com clareza de ideias, com a realização de propostas pedagógicas pertinentes e adequadas às crianças, para construir um ambiente harmonioso que permita à criança a aquisição de autonomia e segurança nas suas capacidades cognitivas, motoras, afectivas e sociais.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, são indicadas as opções metodológicas que se utilizaram neste estudo, assim como o seu contexto empírico, os seus participantes e os instrumentos de recolha de dados que foram usados. O problema do estudo tem uma grande importância na escolha da metodologia a ser utilizada. Essa escolha tem de se basear no tipo de dados que se pretende recolher, o que está directamente relacionado com o problema do estudo. Mas também depende do investigador, das suas características como pessoa, da forma como se relaciona com o contexto da investigação empírica.

O paradigma interpretativo manifesta-se através da metodologia qualitativa, onde “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 47-49). Como tal, e tendo em conta o problema do presente estudo, a nossa opção metodológica é a investigação qualitativa e interpretativa, onde através da qualificação dos dados, pretendemos chegar à compreensão da problemática do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a referida metodologia de investigação enfatiza a descrição, a intuição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. De acordo com estes autores (1994): “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (...). Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao ecrutínio.” (p. 49)

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Os mesmos autores referem sete características para o estudo de caso: (i) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (ii) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (iii) retratam a realidade de forma completa e profunda; (iv) usam uma variedade de fontes de informação; (v) permitem generalizações naturalistas; (vi) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (vii) utilizam uma

linguagem e uma forma mais acessível do que os outros métodos de investigação. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. (p. 13)

A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga. Referem ainda que nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante sendo o foco de estudo uma organização particular.

O presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural da escola.

Assim procurámos estudar e compreender o problema de investigação, como é que as crianças se adaptam na entrada da educação pré-escolar e que estratégias foram desenvolvidas para ajudar os pais e crianças neste novo desafio, como tal definimos as seguintes questões de estudo:

Como é que as crianças se adaptam à escola?

Como é que as famílias e a escola preparam a entrada na vida escolar?

O que sente a criança quando se separa pela primeira vez da família?

O que podem sentir os pais com essa separação?

As respostas a estas questões constituem os objectivos deste estudo de carácter interpretativo no sentido de ajudar a criança e a família a ultrapassar a fase de adaptação à escola.

Ao desejarmos compreender as questões explicitadas anteriormente, estamos conscientes de que é algo complexo, próprio de um processo que ocorre num ambiente educacional natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objectivo da investigação qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humana. E é isso que nos comprometemos a apresentar com este estudo, um contributo à temática da adaptação da criança à escola.

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu no ambiente natural (escola), com um número reduzido de participantes (um grupo de crianças da sala dos três anos). Os dados foram recolhidos através da observação directa, entrevistas e inquéritos por questionário.

Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo designada por Bardin (2008), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p. 44)

Bogdan e Biklen (1994) definem os dados como sendo os “ materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar.”( p.149)

Com este estudo recolhemos dados substantivos caracterizados por opiniões que, por essa razão não podem ser quantificados. Os dados substantivos relacionam-se com as interpretações que o investigador realiza acerca do que aconteceu ou do que retira de documentos. Para além deste tipo de dados existem ainda os dados factuais e financeiros. Os dados factuais, como o próprio nome indica, relacionam-se com factos.

Os dados financeiros relacionam-se com aspectos monetários e de capital financeiro. Estes últimos são os únicos que possibilitam a realização de estudos de natureza estatística ou lógico- matemática.

Os dados irão passar por quatro fases: recolha, tratamento, apresentação e análise.

## **2.1. Fontes de dados**

Como já referimos, o tipo de investigação que iremos realizar é de natureza qualitativa e a abordagem é um estudo de caso. Como tal, será necessário recolher dados que nos permitam atingir os objectivos do nosso estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), ”a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (pp. 47- 49)

Os mesmos autores referem ainda que:

“ os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (...) Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados os transcritos.” (p. 48)

Os dados recolhidos foram realizados no ambiente natural da Instituição Educativa, através de pessoas e situações.

Para a produção da teoria necessária foi importante os dados fornecidos pelos informadores-chave do nosso trabalho, as educadoras que entrevistamos, os inquéritos feitos aos Encarregados de Educação e a observação das crianças.

Os participantes do nosso estudo, como já foi referido, foram todos aqueles que faziam parte do alvo do campo do estudo, as educadoras, os Encarregados de Educação e as crianças.

O motivo pelo qual escolhemos estes participantes como fonte de dados prende-se com o facto de serem intervenientes activos neste estudo. As educadoras foram escolhidas por estarem directamente ligadas às crianças da sala dos três anos.

Considerámos também importante a informação que obtivemos junto dos Encarregados de Educação através dos inquéritos por questionário. Por fim, os principais intervenientes, as crianças, que através da observação dos seus comportamentos pudemos obter informações sobre o nosso objecto de estudo.

Os dados foram na sua maioria recolhidos no contexto escolar. Quivy e Campenhoudt (1992) referem que o “investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões completamente diferentes. Ou tenciona estudá-los por si próprios, ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto.” (p. 201)

A observação foi outra fonte de dados escolhida para a realização do nosso estudo. A primeira observação foi realizada no primeiro dia de escola, onde foram observados os comportamentos das crianças, dos Encarregados de Educação e das educadoras face. A segunda e a terceira observação foram realizadas na primeira semana dos dois meses seguintes, onde pretendemos verificar se ocorreram modificações no comportamento dos participantes.

Quivy e Campenhoudt (1991) defendem que os “métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (p. 197)

No mesmo sentido Ketele, (1980) citado por Ketele e Roegiers (1993), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.” (pp. 22-23) As situações que escolhemos observar foram o comportamento das crianças nos primeiros dias de escola.

Desta forma, a situação da qual pretendíamos obter dados, baseou-se numa observação não participante, da qual tiramos inferências para o nosso estudo através das acções observadas. As fontes de dados são um material bastante importante para o desenvolvimento da investigação, fornecendo de uma forma alargada, a orientação necessária à sua conclusão.

## **2.2. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados**

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: nas observações directas registadas em notas de campo, nos inquéritos por questionário e nas entrevistas.

A recolha de dados constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 184) “em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”.

Na mesma linha, para Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos se vão agrupando.” (p. 50)

Nas investigações qualitativas podemos investigar diferentes técnicas da recolha de dados: a entrevista através de um guião; inquérito por questionário; observação, através de uma grelha e análise de documentos. Tendo em conta o âmbito da pesquisa procuramos recolher a informação através das técnicas já enunciadas. Consideramos pertinente desenvolver cada uma das técnicas de recolha de dados. Ao realizar uma entrevista, esta permite recolher informações acerca de vários assuntos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada par recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (p. 134) Para Estrela (1986), “ a finalidade das entrevistas (...) consiste, em última instância, na recolha de dados de opiniões que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo ou estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.” (p. 354) Quanto a Quivy e Campenhoudt (1992), referem que “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele.” ( p.193)

Lessard-Hébert (2008) diz-nos que no âmbito sa investigação qualitativa, “ a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação.” (p. 160) Para os autores Ketele e Roegiers (1993), “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou

representações cujo o grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da escolha de informações.” (p. 22)

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, e deste modo consideram-se quatro critérios: a entrevista aberta, na qual o entrevistado tem total liberdade para dizer o que quiser acerca do tema que o entrevistador lhe der; a entrevista fechada, na qual as perguntas são muito directas, precisas e dirigidas; a entrevista não estruturada, permite maior liberdade de actuação, pois não há um guião. Existe um tema e as perguntas vão sendo elaboradas consoante as respostas que o entrevistado for dando. Por último, e tendo em conta a natureza e os objectivos conscientes de que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997, p.121) optamos pela entrevista semi-estruturada. Caracteriza-se pela elaboração de algumas perguntas (ou seja o guião) não totalmente directas de forma a que as respostas também não o sejam. Quivy e Campenhoudt (1992) acrescentam ainda que o investigador não tem necessariamente que colocar “as perguntas pela ordem em que as anotou e sobre a formulação prevista.” (p. 194) Tendo em conta o objectivo do nosso trabalho, desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada ou semi-dirigida a duas educadoras em que a partir de um guião, procuramos saber como é preparada a recepção aos novos alunos e que estratégias são adoptadas no sentido de minimizar eventuais problemas que possam advir dessa fase. A entrevista foi gravada de modo a não haver fugas de informação, atendendo a que tudo o que é dito é importante e relevante tanto para o entrevistado como para o entrevistador.

### **2.3. Entrevista**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (p. 134)

Para Ketele e Rogiers (1993), “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.” (p. 22)

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.208), o método da entrevista é particularmente relevante porque se pode analisar o sentido que os entrevistados atribuem às

situações com que são confrontados; considerando-se como principal vantagem o grau de profundidade dos dados retirados para análise.

A entrevista requer procedimentos próprios, de acordo com Bell (1997), “os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparados e testado um plano.” (p. 119)

O plano surge como um guião de referência, no entanto, o entrevistador aborda este plano de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado. Pretende-se que o participante responda às questões, adaptando-se o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado e, mantendo um elevado grau de liberdade na exploração das questões (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.192).

Tendo em conta o objectivo do nosso estudo, desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada a duas educadoras da sala dos três anos, em que a partir do guião composto por cinco blocos de perguntas, pretendemos que não dissertassem sobre o tema, mas também que as respostas não fossem directas e fechadas.

As entrevistas foram gravadas de modo a não haver perdas de informação, atendendo a que tudo o que é dito é importante e relevante tanto para o entrevistado como para o entrevistador.

#### **2.4. Inquérito por Questionário**

Tal como as entrevistas os questionários são também fontes de informação acerca de aspectos não observáveis. É uma metodologia indicada quando se pretende ter como informantes um conjunto numeroso de pessoas e as condicionantes de tempo inviabilizam o recurso à entrevista. Quivy e Campenhoudt (1992) reforçam esta ideia ao afirmarem que o inquérito por questionário consiste “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento, ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p. 190)

Em investigação, o inquérito por questionário é uma forma rápida e bastante utilizada como técnica de recolha de dados. No entanto, a superficialidade das respostas e a individualização dos inquiridos, poderão revelar-se como desvantagens desta técnica de recolha de dados.



Os inquéritos por questionário podem ter duas variantes, como nos diz Quivy e Champenhoudt (1992), podem ser de “administração indirecta quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido ou poderão ser de administração directa quando é o próprio inquirido que o preenche.” (p. 190)

Neste estudo consideramos importante/questionar pais de vinte e oito alunos da sala dos três anos. Estes inquéritos foram entregues em mão e preenchidos em casa.

Anteriormente foram validados por uma psicóloga clínica e uma educadora mestre em Ciências da Educação.

## **2.5. Observação**

De acordo com Estrela (1986), a observação naturalista “é em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais.” (p. 49)

No mesmo sentido, Quivy e Champenhoudt (1992, p.197) dizem que a observação directa capta” os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. Os mesmos autores defendem que as principais vantagens deste método são: “apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de um material de análise pelo investigador é considerado espontâneo e a autenticidade dos acontecimentos em comparação com as palavras e os escritos”.

No entanto, referem ainda que a observação poderá apresentar limites e problemas: dificuldade do observador ser aceite pelo grupo a observar, problema do registo (o observador não pode confiar unicamente na sua memória sobre os acontecimentos) e o problema da interpretação das observações (grelhas de observação demasiado formalizadas). Assim os autores aconselham que este método seja um complemento de outros métodos. Consideram que a entrevista, seguida de uma análise de conteúdo são os métodos mais utilizados em paralelo com os métodos de observação.

De acordo com Lessard-Hébert et al. (2008), “a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender o meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem”. (p. 155)

A observação foi realizada sem que os intervenientes tivessem sido informados desta recolha. Assim sendo, e indo de encontro ao nosso objectivo, observámos a recepção aos novos alunos nos primeiros dias de escola. Através desta observação registámos

comportamentos e atitudes num determinado dia e hora, e retiramos algumas inferências que nos permitiu obter alguns dados.

## **2.6. Recolha de dados**

Para a recolha dos dados, recorremos como já foi referido, à entrevista semi-estruturada por parecer mais adequada ao contexto. Estas foram conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelas educadoras. O guião da entrevista semi-estruturada é constituído por variadas questões, organizadas em cinco blocos: bloco A – legitimação da entrevista, bloco B – formação académica profissional, bloco C – adaptação das crianças ao ambiente escolar, bloco D – escola/família e bloco E – estratégias de acção. Em cada bloco surgem categorias e subcategorias que emergem dos conceitos da Revisão da Literatura. O referido guião tinha por tema “ A adaptação da criança à escola” e como objectivo geral “conhecer como se desenvolve a adaptação da criança à escola”.

As entrevistadas foram escolhidas por caracterizarem a amostra de educadoras que recebem as crianças pela primeira vez na escola.

Para o registo dos dados, pedimos autorização às entrevistadas e fizemos o registo áudio das respostas. De modo para garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um número de código a cada entrevista, E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub> de acordo com a ordem de realização da mesma.

As entrevistas foram administradas às educadoras num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar as entrevistadas responderem à vontade.

A realização individual das entrevistas ocorreu durante o mês de Fevereiro de 2010, tendo a duração de aproximadamente trinta minutos. Posteriormente procedemos à transcrição integral das mesmas e depois à destruição da gravação.

Neste estudo foram realizados vinte e oito inquéritos por questionário, com questões semi-abertas e administrados de forma directa aos Encarregados de Educação. Este inquérito por questionário é composto por nove questões onde procurámos saber (i) se é a primeira vez que a criança frequenta a escola e se a resposta for afirmativa pedimos aos Encarregados de Educação para responderem com quem ficou a criança; (ii) saber a idade da criança quando entrou na escola pela primeira vez; (iii) saber se a criança tem irmãos; (iv) quem levou a criança à escola no seu primeiro dia; (v) saber se os Encarregados de Educação prepararam a criança para a escola e pedimos para especificarem; (vi) saber se a criança se adaptou bem ao ambiente escolar e porquê; (vii) saber se a criança levou para a escola algum objecto de transição e qual é que foi; (viii) procuramos saber se os Encarregados de Educação

consideram importante uma reunião antes do primeiro dia de escola e porquê; (ix) por fim, pedimos a opinião dos Encarregados de Educação sobre a forma como a escola prepara a recepção aos novos alunos. O inquérito por questionário foi entregue em mão aos Encarregados de Educação e devolvidos da mesma forma.

Antes da sua aplicação, foi realizado um pré-teste a duas educadoras de infância da instituição educativa, de forma a validá-lo antes de entregar aos Encarregados de Educação. O pré-teste permitiu averiguar se as questões eram compreendidas e acessíveis aos inquiridos. Os inquiridos representam uma turma dos alunos da sala dos três anos.

Relativamente aos inquéritos por questionário, foram aplicados em Fevereiro de 2010 e, tal com na realização da entrevista, foi utilizado um código (unidade de contexto), de forma a identificar cada um dos inquéritos.

Para que realizássemos a observação foi necessário conceber uma grelha de observação com base nos objectivos do estudo, nomeadamente para conhecer como se adapta a criança à escola.

As observações realizadas ocorreram no recreio da instituição educativa e na sala das crianças, com a duração de quarenta e cinco minutos.

Estas observações realizadas foram do tipo natural e directo, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação, registando-se os comportamentos das crianças e das suas educadoras. A primeira observação teve lugar na primeira semana de Setembro de 2009, a segunda decorreu na primeira semana de Outubro de 2009, por fim, a última, teve lugar em Novembro 2009. Dos observados (crianças e educadoras), apenas as educadoras foram informadas de que os seus comportamentos seriam observados e registados, não colando qualquer obstáculo à situação.

Neste estudo cada criança foi identificada com um símbolo constituído por uma letra e um número, para que a análise e recolha de dados fosse mais facilmente realizada.

Após a recolha de todos os dados através dos diversos instrumentos, foi necessário recorrer a técnicas específicas para efectuar o tratamento e análise dos dados obtidos. Bardin (2008), citando Holsti, refere que “tratar o material é codificá-lo”.

O mesmo autor refere ainda que: “a codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...).” (p.129)

Todos os dados foram codificados e organizados em grelhas, quadros e gráficos, que nos permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados. Desta

forma, no quadro 2, podemos verificar a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados.

Quadro 2 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E <sub>1</sub> , E <sub>2</sub>	Entrevistas
I <sub>1</sub> até I <sub>27</sub>	Inquéritos
O	Observação

O quadro 3 apresenta a categorização das entrevistadas.

Os dados dos inquiridos não são apresentados porque não foram pedidos, uma vez que não era nosso objectivo recolher dados pessoais sobre eles mas sim sobre as crianças.

Quadro 3 – Categorização das entrevistadas

Código do entrevistado	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
E <sub>1</sub>	53	Licenciatura	Educadora de infância (33 anos de serviço)
E <sub>2</sub>	36	Mestrado em Supervisão Pedagógica.	Educadora de infância (14 anos de serviço)

Seguidamente, apresentamos no quadro 4 as categorias de significação, da entrevista e do inquérito, que surgiram dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura, das quais podemos dividir em subcategorias.

Como já referido as entrevistas foram realizadas às educadoras da sala dos 3 anos, sendo que podemos retirar destas entrevistas alguns procedimentos realizados pela escola aquando da entrada das crianças pela primeira vez. Em relação aos inquéritos podemos também verificar alguns procedimentos utilizados pelos pais para a integração da criança na escola, assim como entender que comportamentos e atitudes que as crianças têm face a esta nova fase do seu desenvolvimento.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de significação

Categorias	Subcategorias
1. Procedimentos utilizados pelos pais para a integração da criança na escola.	1.1 Criar expectativas na criança em relação à escola. 1.2 Reconhecer a escola e a educadora antes do primeiro dia.
2. Procedimentos utilizados pela escola para a integração da criança.	2.1 Realizar uma reunião de pais antes de iniciar o ano lectivo e posteriormente realizar reuniões individuais. 2.2 Trocar informações (escola/criança).
3. Importância da primeira reunião.	3.1 Conhecer a educadora. 3.2 Esclarecer dúvidas.
4. Comportamentos e atitudes da criança em relação à escola.	4.1 Chora / Não chora. 4.2 Não querer ir para a escola / Não querer sair da escola. 4.3 Mostra entusiasmo.

### **CAPÍTULO 3 – ÂMBITO DA PESQUISA**

Uma vez que o nosso estudo se enquadra no modelo de investigação qualitativa, foi necessário analisar documentos e realizar observações directas que nos permitissem caracterizar o campo e o alvo da nossa pesquisa.

Esta análise foi beneficiada pelo facto de a investigadora exercer funções na instituição onde se realizou o estudo. Assim foi possível obter dados considerados válidos do campo da investigação. Como nos referem Bogdan e Biklen (1994), o campo “trata-se do locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores.” (p. 113)

Desta forma foi possível recorrer a notas de campo da investigadora e a documentos da organização (documentos internos, regulamentos, registos, fotografias) para caracterizar a realidade do campo e do alvo.

Deste modo o campo da nossa investigação é um Jardim-Escola, que será descrito neste capítulo. Para os autores a cima referidos, “a área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, situações, sujeitos, materiais, assuntos e temas.” (p. 90) Portanto, delimitámos como alvo do nosso estudo um grupo de vinte e oito crianças da sala dos três anos, uma vez que esta é a primeira sala que as crianças frequentam quando vão para o Jardim-Escola pela primeira vez.

Com base na leitura, interpretação e análise de documentos: Regulamento Interno e circulares, procedemos à caracterização do âmbito da nossa pesquisa.

#### **3.1. Caracterização do campo**

Foi escolhido para campo da nossa pesquisa, um dos Jardins-Escola pertencente a uma instituição de educação, que constitui uma associação.

O Jardim-Escola foi fundado em 1915 e está situado na freguesia de Santa Isabel, conselho e distrito de Lisboa. O Jardim-Escola foi projectado pelo arquitecto Raul Lino, mas posteriormente, em 1975, foi construído um segundo módulo de arquitectura indiferenciada, que foi sendo alvo de alterações até finais de 2002.

O Jardim-Escola é constituído por doze salas de aula, um salão, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multiusos, um ginásio, uma sala de professores, uma secretaria, um gabinete de Direcção, um gabinete médico, um refeitório, uma cozinha, três dispensas, uma arrecadação para material de ginástica, um vestiário, seis casas de banho para crianças, quatro

casas de banho para adultos, uma casa de banho para deficientes e dois espaços exteriores de recreio.

As observações foram realizadas num dos recreios onde as crianças são recebidas de manhã também numa das salas dos três anos.

O recreio é relativamente pequeno, existe um escorrega com chão anti-queda, o restante chão é feito em calçada portuguesa, tem duas nespereiras e um limoeiro, existem também dois bancos de jardim e escadas de acesso às salas dos três e dos cinco anos.

A sala onde se realizaram as observações, é uma sala em que o acesso é feito através de outra. Tem um móvel de cacifos ao lado direito quando se entra na sala, uma casa de banho, um tapete para actividades próximo dos cabides, possui duas estantes, uma para arrumação de material da sala e outro para arrumação dos dossiers dos alunos. Tem também uma cozinha de brincar, uma mesa azul com bancos verdes, um móvel de arrumação da educadora e cinco mesas de trabalho com seis lugares cada uma. É uma sala grande com duas grandes janelas para o exterior e uma virada para as traseiras da escola.

O Jardim-Escola é situado em Lisboa numa zona de serviços e habitação.

Em relação ao quadro socioeconómico das famílias dos alunos que frequentam o Jardim-Escola, consideramos que são na maioria pertencentes a um nível médio/médio alto. O nível sociocultural das famílias é igualmente superior, isto porque um elevado número são licenciados.

A faixa etária de frequência escolar faz-se entre os três e os dez anos. O número de crianças por sala não difere muito na infantil. A média são vinte e oito alunos por sala com uma educadora e estagiárias do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação, a qual também pertence à Associação do Jardim-Escola.

As crianças são divididas por faixas etárias, portanto grupos homogéneos. Existem duas salas para os três anos de idade, duas para os quatro anos e duas para os cinco anos.

Na valência do 1.º ciclo a situação é semelhante. Existem duas salas para cada ano escolar.

O horário de funcionamento do Jardim-Escola é das 8 horas às 19 horas, começando as actividades lectivas às 9 horas e terminando às 17 horas para a infantil e às 17h15 para o 1.º ciclo.

### 3.2. Participantes do estudo

O alvo escolhido para este estudo, foi um grupo de vinte e oito crianças da sala dos três anos como já foi referido a cima.

O grupo é constituído por vinte e oito crianças, das quais 16 são do sexo masculino e doze do sexo feminino. No mês de Setembro oito crianças entraram na escola com dois anos de idade. No que respeita ao percurso escolar destas crianças, onze frequentaram a creche, duas frequentaram uma ama e quinze ficaram em casa com familiares (verificar grafico) A maioria das crianças pertence a famílias estruturadas e residem no concelho de Lisboa.

Os critérios de selecção deste grupo tiveram em conta o género e a idade das crianças.

Quadro 5 – Distribuição do grupo de estudo por género

Género	CriançasN.º
Masculino	16
Feminino	12
Total	28

De acordo com o quadro 5, o grupo de estudo, por género, é constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino, comparativamente ao número de crianças do sexo feminino.

Quadro 6 – Distribuição do grupo de estudo por idades

Idade	Crianças N.º
Dois	8
Três	20

No que respeita ao quadro 6 verificamos que o grupo de estudo é constituído maioritariamente por crianças de três anos.

Em síntese, verificamos que o grupo de crianças que participou neste estudo, quanto ao género prevalece o sexo masculino e quanto à idade prevalecem as crianças com três anos. É um grupo heterógeneo de 28 alunos para uma educadora. Todos os dias educadora é apoiada por estagiárias da formação inicial. O número de estagiárias varia entre as 2 ou 4 por cada grupo de crianças.

Todas as actividades são programadas entre a educadora e as estagiárias de acordo com o projecto educativo da escola.



## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Este capítulo destina-se à apresentação dos dados obtidos. A análise dos dados é realizada de um modo indutivo, uma vez que não nos propusemos a testar hipóteses pré-construídas, mas sim a compreender as questões do estudo já enunciadas. Bogdan e Biklen (1994) referem que “a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Deste modo, e após a recolha de todos os dados, passámos ao tratamento do material, ou seja codificá-lo, Bardin (2008) refere que a “codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto (...) por recorte, agregação e enumeração, para representar o conteúdo”. (p. 129)

Assim a análise de dados é apresentada através de figuras e tabelas que representam as repostas que os nossos participantes atribuíram às perguntas patentes nos nossos instrumentos metodológicos, o inquérito por questionário aos encarregados de educação das crianças e as entrevistas realizadas às educadoras. O critério que orientou a categorização dos dados foi o de agrupar por semelhança de conteúdo as respostas dadas por todos os participantes.

Assim passaremos a apresentar os resultados obtidos dos instrumentos utilizados nesta investigação.

Foram entrevistadas duas educadoras de infância da sala dos três anos. Com a selecção desta amostra, pretendeu-se obter uma visão de educadoras experientes na recepção aos novos alunos. A realização destas entrevistas permitiu-nos obter dados sobre a importância do planeamento da recepção aos novos alunos.

Quadro 7 – Características das entrevistadas

Unidade de contexto	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
E1	53	Licenciatura	Educadora de infância (33 anos de serviço)
E2	36	Mestrado	Educadora de infância (14 anos de serviço)

#### **4.1. Observação – Narrativa temporal**

As observações realizadas para este estudo decorreram no recreio e no interior da sala dos três anos da instituição educativa.

Estas observações foram realizadas durante a primeira semana de Setembro, Outubro e Dezembro de 2009, entre as 09.00h e as 09.45h.

A observação incidiu sobre as educadoras e as crianças. As primeiras foram avisadas da observação que iria decorrer ao contrário das crianças e dos encarregados de educação.

O recreio da instituição é relativamente pequeno para a quantidade de alunos que alberga. Tem um escorrega, duas tabelas de basquetebol e o jogo da “macaca” desenhado na calçada que reveste o chão. O espaço exterior tem ainda duas nespereiras, um limoeiro e o chão é de calçada portuguesa. No local onde se encontra o escorrega e chão é revestido por um material diferente que permite amparar as quedas das crianças.

Durante a manhã todas as educadoras se encontram no recreio onde recebem os seus alunos. Realizam uma roda em conjunto com todas as faixas etárias da escola e cantam em grupo. Constatamos este facto durante as três observações realizadas.

A primeira observação foi realizada na primeira semana de Setembro e verificámos que a maioria das crianças chorou ao chegarem ao recreio da escola. É de salientar que ao observarmos as crianças foi inevitável observar os seus pais. Nesta fase as emoções transparecem para o exterior, tanto as dos pais como dos alunos. As experiências são totalmente novas para ambos, e no momento da entrega constatámos que os próprios pais tiveram dificuldade em entregá-los às educadoras responsáveis. Nesta primeira observação, verificámos que grande parte dos pais manifestaram alguma dificuldade em se retirarem do recreio após as educadoras ficarem com os seus filhos. Uma das atitudes que verificámos foi o facto de uma mãe ter permanecido a olhar para a educadora e para o seu filho sem qualquer tipo de reacção. Nesta situação específica a educadora tomou a iniciativa de tranquilizar a mãe explicando-lhe que seria benéfico para a criança prolongar a despedida.

As educadoras alertam para este facto na reunião que antecede os primeiros dias de escola, mas observámos que na prática os pais não ultrapassam esse momento de despedida.

Outra situação observada foi o facto de uma mãe ter voltado para trás quando ouviu o seu filho chorar. A educadora tentou acalmar a mãe dizendo-lhe que o melhor para o filho seria sair discretamente da sala, de modo a não tornar essa despedida um momento angustiante para ambos. A mãe assim o fez, embora tivesse saído a chorar. A educadora depois de estar com a mãe retorna à sala onde vai aos poucos conquistando a confiança e amizade das crianças.

Constatámos também, através da observação, que os irmãos mais velhos que frequentam a escola têm um papel preponderante no acolhimento dos irmãos, fazendo a “ponte” de ligação entre os pais e a educadora. Acabam por “preencher” nas crianças que chegam de novo à escola a ausência dos próprios pais, após estes os terem deixado entregues à educadora.

Observámos que grande parte das crianças que chegam à escola pela primeira vez, têm irmãos a frequentá-la. Essa situação permite não só que a criança em adaptação se sinta mais segura, como também que os pais se sintam mais confortados quando se ausentam, pois normalmente os seus filhos não ficam a chorar. No entanto, quando o irmão mais velho se dirige para a sua respectiva sala, a criança que não chorou com a partida do pai ou da mãe, chora com a partida do irmão que passou a ser a sua figura de referência e conforto.

Observámos que uma grande quantidade de crianças levou um objecto de referência para se acalmar. Podemos passar a descrever alguns mais evidentes durante a primeira observação: a chucha surgiu sempre, a fralda de pano, o peluche ou outro boneco, a camisola, o livro e o “carrinho”. As atitudes das crianças na primeira observação foram de choro, tristeza, angústia e muita ansiedade.

Chegaram com o pai, mãe ou ambos ao colo ou de mão dada, mas sempre com um sentimento de tristeza e angústia. Uma das crianças demonstrou a sua insatisfação ao atirar um carro para o chão após a saída do pai. Muitas mostraram dificuldade em separar-se da sua família.

Como já foi referido, os pais por vezes também mostraram essa dificuldade, ao prolongarem as despedidas, ao voltarem para trás quando ouviram o filho chorar e até eles próprios chorarem a quando da separação.

As atitudes das educadoras foram sempre de mediação entre as crianças e as suas famílias. Como tal utilizaram algumas estratégias para tranquilizarem as crianças bem como os pais e minimizarem os sentimentos de angústia e tristeza vividos. Assim, mal entraram na sala, recorreram a jogos e outras actividades que possibilitaram momentos lúdicos, alegres, divertidos e de distracção para as crianças. Pudemos, por exemplo, verificar que ao ouvirem histórias, as crianças, mostraram-se mais calmas e tranquilas, assim como quando tiveram à sua disposição legos, plasticina e outros brinquedos.

A segunda observação foi realizada na primeira semana de Outubro, portanto após um mês de entrarem na escola pela primeira vez. Esta é uma fase diferente, pois a maioria das crianças já estabeleceu laços com a educadora e também com as outras crianças. Após um mês da sua entrada na escola, a criança já interiorizou as rotinas diárias, ela já sabe o que vai

acontecer o que lhe permite controlar o “tempo” que falta para estar novamente com os seus pais. Neste momento há um maior controlo das emoções, embora para algumas a despedida ainda seja um pouco difícil. Os pais nesta fase também já controlam as suas emoções porque também eles, já criam laços com a educadora. A questão da confiança é fulcral, se os pais confiam as crianças vão se sentir mais seguras ao chegarem à escola, passa a existir uma relação entre criança/escola e família.

No entanto, nesta observação verificámos que os objectos de referência diminuíram ou foram substituídos por outros, embora a chucha ainda surja muitas vezes. Grande parte das crianças já chegam à escola mais animadas, às “cavalitas” do pai ou apenas de mão dada com um dos progenitores, e na maior parte das vezes sem grande angústia na separação. Chegam à escola despedem-se dos pais, umas vão logo brincar, outras observam os colegas no recreio e depois é que avançam. Julgamos que este compasso de espera entre ficar com os pais e o ir brincar, relaciona-se com a questão de procurar os seus novos amigos que nem sempre chegam à mesma hora. Neste caso, quando é difícil deixar a mão da mãe para ir brincar com o amigo que ainda não chegou, verificámos que a educador intervém e acaba por fazer de intermediária entre os pais e os amigos. Enquanto não chegam, é com a educadora que ficam de mão dada. Constatámos nesta observação que as crianças demonstram uma maior afinidade com a educadora. Esta situação verifica-se aquando da chegada das crianças, é visível que a maioria procura o abraço e o beijinho da educadora. Revela que os laços foram estabelecidos, o que conforta os pais que se retiram confiantes de que os seus filhos estão bem mesmo na sua ausência.

Os irmãos mais velhos ainda se encontram presentes nesta fase, embora por um período de tempo mais curto. Brincam com os seus irmãos mas depois tentam integra-los e saem sem angústia por parte dos mais novos.

Nesta observação verificámos novamente que as actividades propostas pela educadora, nomeadamente as histórias, são determinantes nos primeiros momentos da manhã. As crianças acalmam logo que as ouvem ou quando brincam com o que têm à disposição.

A terceira e última observação foi realizada na primeira semana de Novembro. Neste momento foi possível constatar que as crianças mostraram mais à vontade com o ambiente escolar. Chegam e vão cumprimentar as educadoras com quem já estabeleceram laços afectivos. O momento da despedida já não é tão doloroso para a criança e para os seus pais. As mães despedem-se e não olham para trás, pois já estabeleceram os laços de confiança com a escola. A maioria das crianças já correm para os seus novos amigos. Mostram-se mais receptivas às brincadeiras das outras crianças e interagem mais com elas. A “roda” da manhã

onde todos cantam, torna-se um factor de integração, as crianças chegam, já reconhecem o grupo a que pertencem e elas próprias se aproximam e começam a cantar. Outras ainda choramingam, mas rapidamente e com um “mimo” da educadora, ultrapassam o momento com facilidade. A chucha e o boneco ainda são uma referência para as crianças, embora não permaneçam tanto tempo como nas anteriores observações.

Dentro da sala verificamos que as crianças já conseguem estar em grupo a jogarem com a educadora. A história já não é tão necessária para acalmar, pois as crianças sentem-se integradas no grupo a que pertencem. As estratégias da educadora tornam-se mais diversificadas, jogam e realizam actividades de expressão plástica. Uma das estratégias utilizadas pela educadora nesta fase, é realizar com as crianças um objecto que possam ao final do dia levar para casa como uma lembrança “boa” da escola, para que sintam vontade e gosto por regressarem no dia seguinte.

A autonomia também foi um aspecto importante verificado, as crianças sempre que chegavam à sala penduravam o casaco no seu cabide e depois dirigiam-se à casa-de-banho.

Nesta fase e através das observações realizadas, podemos afirmar que a maioria das crianças está adaptada ao meio escolar.

A sala onde foram realizadas as observações era relativamente grande. Tinha cinco mesas com lugar para seis crianças, uma cozinha para brincar e algumas caixas com brinquedos. O mobiliário era colorido assim como a decoração da sala. Possuía também uma casa de banho comum para as duas salas dos três anos e um tapete onde as crianças se reuniram para realizar um jogo durante a observação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. (p.221) No mesmo sentido Bardin (2008) diz que “a categorização é um processo do tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” (p.146) Passamos, seguidamente, a analisar categoria por categoria.

#### 4.2. Dados do inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam a sala dos três anos, o alvo deste estudo, com o objectivo de obter informações sobre como é que os seus filhos se adaptaram à escola.

Os dados recolhidos através do inquérito, permitiram-nos analisar as respostas dadas pelos inquiridos e agrupá-las segundo cada questão.

As figuras apresentadas em primeiro lugar, não nos serviram para a categorização dos dados recolhidos, mas fazemos um breve enquadramento do contexto empírico. Considerámos pertinente recolher alguns dados sobre as crianças – alvo do nosso estudo. Portanto, através dos inquéritos recolhidos, constatou-se que a maioria das crianças que frequentam a sala dos 3 anos (57%) está pela primeira vez na escola e uma minoria (43%) já frequentaram outra instituição, como podemos confirmar na figura 1.

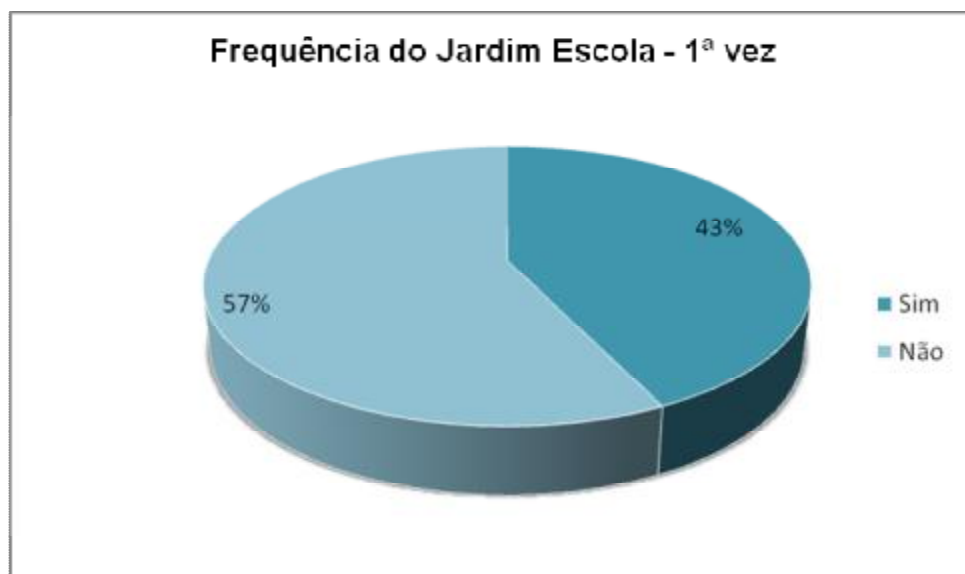


Figura 1 – Crianças que frequentam o Jardim-Escola pela primeira vez.

A figura 2 corresponde à justificação dada pelos encarregados de educação em relação à pessoa que ficou com a criança antes da entrada na escola. Como se verifica na figura 2, a maioria das crianças ficou com os avós até à entrada na escola e, logo a seguir, as empregadas é a resposta mais dada.

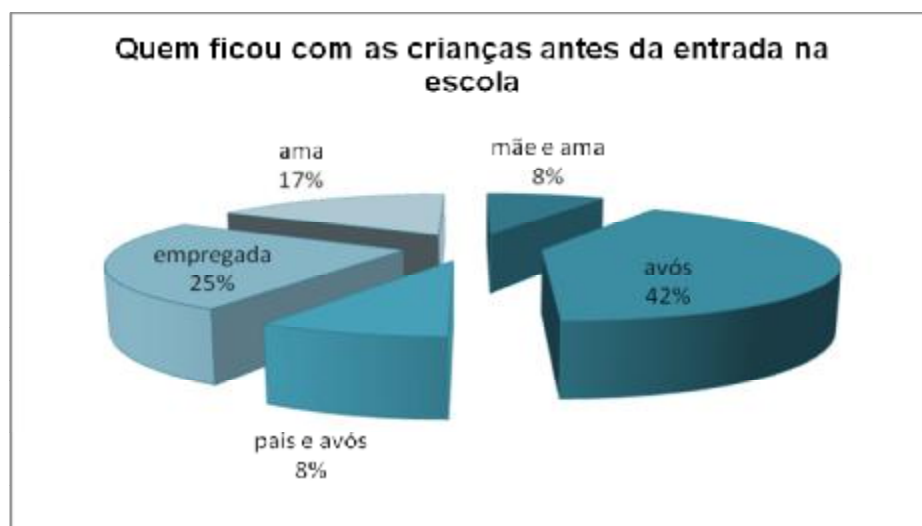


Figura 2 – Quem ficou com a criança antes da entrada na escola.

Relativamente à idade das crianças quando entraram pela primeira vez na escola, a figura 3 mostra-nos que a maioria dos participantes do nosso estudo está pela primeira vez a frequentar a escola.

Uma vez que a instituição não tem a valência de creche, a sala dos três anos é a primeira a ser frequentada pelas crianças.

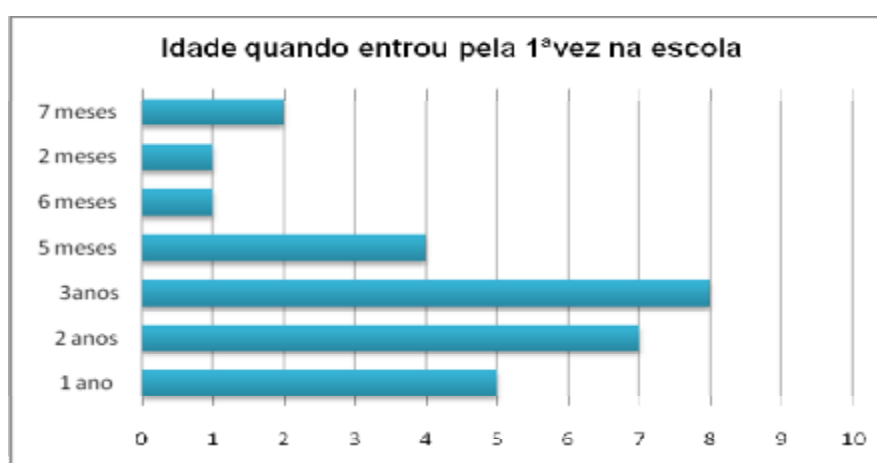


Figura 3 – Idade das crianças quando entraram na escola pela primeira vez.

A figura 4 mostra-nos que (72%) das crianças que participam no nosso estudo têm irmãos, dos quais (30%) têm um irmão e (5%) têm dois irmãos. Os restantes (28%) são filhos únicos.



Figura 4 – Crianças com e sem irmãos.

Com base nos dados adquiridos na figura 5, constata-se que relativamente ao primeiro dia de escola as crianças foram levadas na grande maioria (61%) por ambos os progenitores. A minoria (11%) foi levada apenas pelo pai e os restantes (28%) pela mãe.



Figura 5 – Quem levou a criança no 1.º dia à escola.



#### 4.3. Categoria “Procedimentos utilizados pelos pais para a integração da criança na escola”

Ao analisarmos as respostas obtidas na questão (5) “Fez algum tipo de preparação antes da entrada na escola?” e através de figura 6 e do quadro 2, verificamos que a grande maioria dos inquiridos considera que preparou os seus filhos antes da entrada na escola, “falávamos da escola como uma coisa boa que ia acontecer (brincar com os outros meninos; pintar; desenhar, etc). “Por algumas vezes levámo-la à escola para conhecer e se familiarizar melhor “ (UR025,I2); “ Fui-lhe dizendo que ia brincar com muitos meninos, ia ter uma professora que o ia ensinar a fazer muitos trabalhos” (UR026, I6); “(...)preparámos todo o material escolar. Acompanhou as compras, a marcação/ identificação do material e roupas (...)” (UR027, I14), a criação de expectativas na criança por parte dos pais é evidente . Outros inquiridos responderam ainda nesta categoria que “Foi conhecer a escola; foi informada das rotinas da escola; tinha a fotografia da professora para mostrar aos amigos e familiares (facultada na 1ª reunião de pais)” (UR028, I5); “Fomos com ela algumas vezes à escola (...) e falávamos no nome da educadora e mostrávamos a sua fotografia” (UR030, I12); “Antes da entrada passávamos algumas vezes e dizíamos que era a futura escola para reconhecimento” (UR031, I17);” (...) ia para a escola dos grandes; fomos mostrando a fotografia da educadora, que a escola facultou” (UR032, I19); “(...) foi explicada a existência de uma educadora de infância e qual o seu papel em relação à criança(...)” (UR033, I26), o reconhecimento da educadora também é um aspecto apontado pelos pais na preparação para a escola.



Figura 6 – Crianças que tiveram preparação antes da entrada na escola.

Brazelton (2005) defende que nesta etapa da vida da criança e dos seus pais, se a criança estiver preparada para a separação e para o que vai encontrar na escola, sem dúvida que a adaptação será mais facilitada. O mesmo autor sugere que os pais falem de tudo o que sabem que a criança irá encontrar. Para isso é necessário que os pais também se preparem antes de ajudar a criança a enfrentar os seus medos. É importante que levem a criança a conhecer a sala e a educadora antes do primeiro dia.

A maioria das crianças do nosso estudo tem idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, portanto encontram-se no segundo estágio de desenvolvimento que Piaget designou de pré-operatório. É neste estágio que surge a linguagem, a criança já estabelece um diálogo apesar de ainda serem egocêntricas. É aqui que a criança vai desenvolver de uma forma progressiva as suas capacidades sociais (Katz e McClellan, 1991). Nesta linha, Vygotsky (1977) defendia os factores externos (grupos sociais, cultura) é que promovem o desenvolvimento mental e a gestão do comportamento com a participação do adulto. No presente estudo e como já verificámos a maioria dos pais preparou as crianças antes da entrada na escola. Para alguns o facto de a escola ter facilitado a fotografia da educadora foi um aspecto importante.

Pretendemos reforçar que o apoio dos pais é de muita importância para a criança nesta fase de adaptação.

Quadro 8 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 5 do inquérito por questionário  
Procedimentos utilizados pelos pais para a integração da criança na escola

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Participação da família na preparação da criança para a escola.	Participação e contribuição da família no processo de adaptação	“Tem que haver um feedback passo a passo. A família contacta-nos sempre que for possível ao final do dia durante a sesta (...) temos também reuniões periódicas com os pais”. (UR009)	E <sub>1</sub>
		“Podem sempre vir ter connosco para falar da criança”. (UR010)	E <sub>1</sub>

	Preparação da família para a entrada dos filhos na escola	“(…) se não houver participação é muito difícil conhecer e ajudar a criança a ultrapassar a fase da adaptação”. (UR011)	E <sub>2</sub>
		“(…) se os pais não estiverem despertos para tudo o que é normal acontecer sendo uma fase de adaptação, vão achar que não está bem e que estão a haver problemas”. (UR012)	E <sub>2</sub>
		“Se eles tiverem noção do que é normal acontecer também aí vão, vão ser mais pacificadores, vão andar mais calmos vão ajudar e vai haver uma adaptação muito mais rápida”. (UR013)	E <sub>2</sub>

Nesta categoria revela-se a opinião das entrevistadas, pois ambas reforçam a importância da família durante esta etapa, “(…) se não houver participação é muito difícil conhecer e ajudar a criança a ultrapassar a fase da adaptação” (UR011, E2), “(…) se os pais não estiverem despertos para tudo o que é normal acontecer sendo uma fase de adaptação, vão achar que não está bem e que estão a haver problemas” (UR012, E2), “se eles (família) tiverem noção do que é normal acontecer também aí vão, vão ser mais pacificadores, vão andar mais calmos vão ajudar e vai haver uma adaptação muito mais rápida” (UR013, E2). Os procedimentos utilizados pela escola também é reforçado pelas entrevistadas, “há uma reunião de pais geral e depois há a reunião por bibes” (UR020, E1), “(…) uma reunião antes do ano lectivo começar (...)” (UR016, E2), “antes de entrarem para a escola (...) dá-se o regulamento interno da escola, as informações que achamos pertinentes para que o pai ou a mãe possam estar tranquilos” (UR021, E1), “(…) achámos que era importante darmos um papel em que os pais (...) preenchiam e falavam sobre tudo o que era a a...especifico do filho (...)” (UR022, E2), “(…) saber se usam chucha, se não usam chucha, como é que eles chamam à chucha, têm um boneco de referência ou não (...)” (UR023, E2), “(…) se nós

estivermos mais a par destes pormenores também mais facilmente a criança vai perceber que nós a conhecemos (...)” (UR024, E2).

Quadro 9 – Categorização das respostas das entrevistas – Participação da família na preparação da criança para a escola

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Participação da família na preparação da criança para a escola.	Participação e contribuição da família no processo de adaptação	“Tem que haver um feedback passo a passo. A família contacta-nos sempre que for possível ao final do dia durante a sesta (...) temos também reuniões periódicas com os pais”. (UR009)	E <sub>1</sub>
		“Podem sempre vir ter connosco para falar da criança”. (UR010)	E <sub>1</sub>
	Preparação da família para a entrada dos filhos na escola	“ (...) se não houver participação é muito difícil conhecer e ajudar a criança a ultrapassar a fase da adaptação”. (UR011)	E <sub>2</sub>
		“ (...) se os pais não estiverem despertos para tudo o que é normal acontecer sendo uma fase de adaptação, vão achar que não está bem e que estão a haver problemas”. (UR012)	E <sub>2</sub>
		“Se eles tiverem noção do que é normal acontecer também aí vão, vão ser mais pacificadores, vão andar mais calmos vão ajudar e vai haver uma adaptação muito mais rápida”. (UR013)	E <sub>2</sub>

Após a leitura do quadro 9, não restam dúvidas na opinião das educadoras, a participação da família na preparação da criança para a escola é fundamental, tanto para a criança como para a escola. A relação entre a escola e a família irá beneficiar a forma como a criança irá encarar a nova fase da sua vida.

#### 4.4. Categoria “Procedimentos utilizados pela escola para a integração da criança”

A figura 7 mostra-nos que (85%) dos inquiridos concorda com a forma como é preparada a entrada da criança na escola, (8%) não concorda e os restantes (7%) não responderam à questão. Dos (85%) que responderam à questão, três justificaram com as suas respostas com sugestões: “ (...) um dia para os novos alunos conhecerem a escola sem terem de ficar logo o dia todo” (UR082, I10), “Penso que para uma criança de 3 anos (em muitos casos ainda com 2), será mais fácil integrar-se se o acolhimento fosse feito na sala de aula junto da professora, e que fosse possível pelo menos nos primeiros dias ser acompanhada pelos pais até à sala (transmissão de confiança). O sistema de Roda com todos os níveis etários da escola faz com que a criança tenha de fazer um esforço maior de reconhecimento de pares e de espaço que poderá dificultar a sua integração” (UR083, I16), “ (...) pontos-chave: transição mais progressiva, acompanhar a criança à sala e respeitar o ritmo das crianças” (UR084, I25).



Figura 7 – Opinião dos inquiridos sobre os procedimentos utilizados pela escola no acolhimento à criança.

Quadro 10 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 9 do inquérito por questionário  
– Procedimentos utilizados pela escola para a integração da criança

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
4. Importância de uma reunião antes da entrada na escola	4.1 Educadora conhecer a criança	“(…) para que se transmitam algumas características da criança de forma a que a educadora consiga uma maior aproximação nos primeiros dias, colmatando assim a ausência dos pais, na sua adaptação à escola”. (UR071)	I <sub>17</sub>
		“(…) ajuda a conhecer as potencialidades e dificuldades do educando através da dinâmica e histórias da família.” (UR073)	I <sub>19</sub>
		“Para melhor conhecimento mútuo e manias da própria criança”. (UR075)	I <sub>22</sub>
	4.2 Esclarecimento de dúvidas	“Para sabermos quais as possíveis reacções da criança nos primeiros dias de aulas”. (UR074)	I <sub>20</sub>
		“O primeiro dia de escola é quer queiramos quer não, uma mudança significativa na vida de pais, filhos e educadores. Por este motivo, tudo o que acarreta mudança deve ser planeado, explanado, interiorizado e compreendido/aceite por todos”. (UR077)	I <sub>24</sub>
		“(…) grande importância especialmente no ano de entrada na escola pela primeira vez.	I <sub>26</sub>

		Através de reunião podem ser transmitidas informações relevantes e esclarecidas as dúvidas dos pais”. (UR079)	
		“Para haver um conhecimento mútuo, haver um ajuste de expectativas e para se informar os pais acerca do projecto pedagógico do ano lectivo”. (UR081)	I <sub>28</sub>

As educadoras entrevistadas consideram muito importante esse planeamento, na medida em que facilitará não só a integração da criança como também o trabalho das educadoras, “ (...) vêm com mais necessidades, especialmente muito mimo” (UR002, E1), “Sim é muito importante (...) facilita não só a integração das crianças como também o nosso trabalho (...) facilita na relação com os pais (...) ” (UR003, E2).

Os procedimentos utilizados pelas educadoras no que respeita à fase da adaptação, consiste numa “reunião de pais geral e depois há a reunião por bibes” (UR020, E1), “ (...) uma reunião antes do ano lectivo começar (...) ” (UR016, E2). Além da reunião há também uma troca de informações entre pais e educadoras, “Antes de entrarem para a escola (...) dá-se o regulamento interno da escola, as informações que achamos pertinentes para que o pai ou a mãe possam estar tranquilos” (UR021, E2), “ (...) saber se usam chucha, se não usam chucha, como é que eles chamam à chucha, têm um boneco de referência ou não (...) ” (UR023, E2) e uma das entrevistadas considera que “ (...) se nós estivermos mais a par destes pormenores também mais facilmente a criança vai perceber que nós a conhecemos (...) ” (UR024, E2).

As educadoras dão especial importância ao processo de adaptação da criança, referem que “É importante para todos. Os pais ficam super ansiosos (...) é tudo novo, a Educadora, a Instituição, as várias rotinas, é tudo novo” (UR006, E1), “ (...) é muito importante que haja um programa que ajude (...) a facilitar essa primeira fase que é uma fase muito complicada tanto para as famílias como para a criança e para a escola” (UR008, E2).

A família e a escola são parceiras em relação à educação dos filhos, nenhuma das duas pode substituir totalmente a outra, tornando-se assim necessário o bom relacionamento entre ambas, contribuindo cada uma com a sua experiência e respeitando as exigências de cada uma

para que se possa evitar que o educando sofra as consequências. Para o Winnicott (1996), a família pode ser considerada como centro e a criança como parte desta. A escola e a família têm responsabilidades quase indissociáveis, por isso é importante que haja uma comunicação entre ambos os lados sobre o processo e o desenvolvimento do aluno, pois qualquer problema de um dos lados com certeza irá interferir de alguma forma no outro. Só em conformidade é que escola e família conseguirão alcançar em plenitude os objectivos que pretendem que a criança atinja.

#### 4.5. Categoria “Importância da primeira reunião antes da entrada na escola”

Como se pode observar na figura 8, a maioria dos inquiridos considera muito importante uma reunião com a educadora antes da entrada da criança na escola.

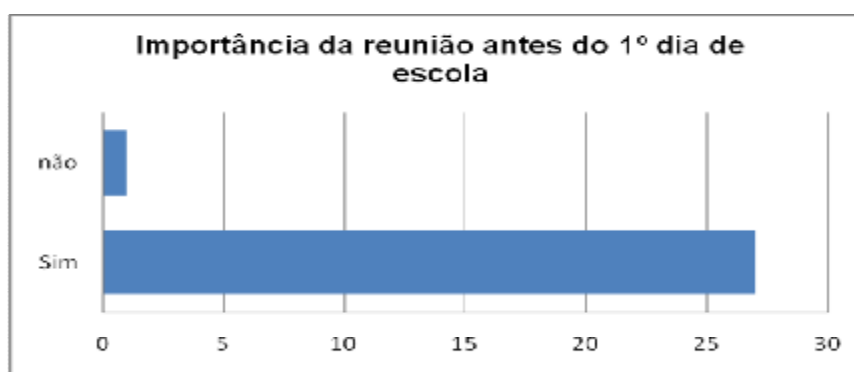


Figura 8 – Importância da reunião antes do primeiro dia de escola

Os pais consideram importante esta reunião “ (...) para que se transmitam algumas características da criança de forma a que a educadora consiga uma maior aproximação nos primeiros dias, colmatando assim a ausência dos pais, na sua adaptação à adaptação” (UR071, I17), “ (...) ajuda a conhecer as potencialidades e dificuldades do educando através da dinâmica e histórias da família.” (UR073, I19), “Para melhor conhecimento mútuo e manias da própria criança” (UR075, I22), “Para sabermos quais as possíveis reacções da criança nos primeiros dias de aulas” (UR074, I20), “O primeiro dia de escola é quer queiramos quer não, uma mudança significativa na vida de pais, filhos e educadores. Por este motivo, tudo o que acarreta mudança deve ser planeado, explanado, interiorizado e compreendido/aceite por todos” (UR077, I24), “ (...) grande importância especialmente no ano de entrada na escola pela primeira vez. Através de reunião podem ser transmitidas informações relevantes e esclarecidas as dúvidas dos pais” (UR079, I26), “Para haver um conhecimento mútuo, haver



um ajuste de expectativas e para se informar os pais acerca do projecto pedagógico do ano lectivo” (UR081, I28).

Quadro 11 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 8 do inquérito por questionário  
– Importância de uma reunião antes da entrada na escola

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
4. Importância de uma reunião antes da entrada na escola	4.1 Educadora conhecer a criança	“(…) para que se transmitam algumas características da criança de forma a que a educadora consiga uma maior aproximação nos primeiros dias, colmatando assim a ausência dos pais, na sua adaptação à escola”. (UR071)	I <sub>17</sub>
		“(…) ajuda a conhecer as potencialidades e dificuldades do educando através da dinâmica e histórias da família.” (UR073)	I <sub>19</sub>
		“Para melhor conhecimento mútuo e manias da própria criança”. (UR075)	I <sub>22</sub>
	4.2 Esclarecimento de dúvidas	“Para sabermos quais as possíveis reacções da criança nos primeiros dias de aulas”. (UR074)	I <sub>20</sub>
		“O primeiro dia de escola é quer queiramos quer não, uma mudança significativa na vida de pais, filhos e educadores. Por este motivo, tudo o que acarreta mudança deve ser planeado, explanado, interiorizado e compreendido/aceite por todos”.	I <sub>24</sub>

		(UR077)	
		“(…) grande importância especialmente no ano de entrada na escola pela primeira vez. Através de reunião podem ser transmitidas informações relevantes e esclarecidas as dúvidas dos pais”. (UR079)	I <sub>26</sub>
		“Para haver um conhecimento mútuo, haver um ajuste de expectativas e para se informar os pais acerca do projecto pedagógico do ano lectivo”. (UR081)	I <sub>28</sub>

Relativamente a esta categoria, Brazelton (2005, p. 404) refere que a forma como os pais encaram a separação dos filhos é muito importante para a sua adaptação à escola. Portanto, é fundamental que, previamente, os pais tentem conhecer o mais possível a escola que escolheram para os seus filhos. Este conhecimento prévio transmitir-se-á à criança por via dos pais resultando num maior sentimento de segurança, confiança e apego. A maioria dos inquiridos considera que a realização de uma reunião prévia ao primeiro dia de aulas é fundamental para que pais e educadores troquem informações que posteriormente contribuirão para uma adaptação de sucesso da criança.

As educadoras também consideram que é fundamental uma reunião antes da entrada das crianças na escola, para que a escola conheça um pouco a família, e por sua vez a família conheça a escola, as rotinas que as crianças irão ter e as situações que possam surgir nos primeiros dias. Nesta reunião as educadoras através da entrevista disseram que também é dado aos encarregados de educação uma folha de informação. Ou seja, os encarregados de educação têm a oportunidade de escreverem o que consideram importante sobre o seu educando. Estas informações são consideradas pelas educadoras cruciais para conhecerem a criança e poderem facilitar a sua adaptação, “ (...) achámos que era importante darmos um papel em que os pais (...) preenchiam e falavam sobre tudo o que era a a...especifico do filho (...)” (UR022, E2), Consideram ainda importante esta reunião para “(...) saber se usam chucha, se não usam chucha, como é que eles chamam à chucha, têm um boneco de referência

ou não (...) ” (UR023, E2). Em suma, “ (...) se nós estivermos mais a par destes pormenores também mais facilmente a criança vai perceber que nós a conhecemos (...) ” (UR024, E2) e assim mais facilmente a criança se irá integrar no novo meio. O quadro 6 mostra-nos a categorização das entrevistas realizadas às educadoras.

Quadro 12 – Categorização das respostas das entrevistas – Primeira reunião antes da entrada na escola

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
6. Procedimentos utilizados	6.1 Reuniões	“Há uma reunião de pais geral e depois há a reunião por bibes” (UR020)	E <sub>1</sub>
		“ (...) uma reunião antes do ano lectivo começar(...) (UR016)	E <sub>2</sub>
	6.2 Troca de informações	“Antes de entrarem para a escola (...) dá-se o regulamento interno da escola, as informações que achamos pertinentes para que o pai ou a mãe possam estar tranquilos”. (UR021)	E <sub>1</sub>
		“ (...) achámos que era importante darmos um papel em que os pais (...) preenchiam e falavam sobre tudo o que era a a...especifico do filho(...)”. (UR022)	E <sub>2</sub>
		“(...) saber se usam chucha, se não usam chucha, como é que eles chamam à chucha, têm um boneco de referência ou não(...)”. (UR023)	E <sub>2</sub>
		“(...) se nós estivermos mais a par destes pormenores também mais	E <sub>2</sub>

		facilmente a criança vai perceber que nós a conhecemos(...)). (UR024)	
--	--	---	--

O planeamento da recepção aos novos alunos é considerado muito importante pelas educadoras. Se houver um planeamento bem estruturado que englobe a reunião com os pais onde são explicadas as rotinas que as crianças irão ter, assim como dar sugestões aos pais de como poderão ajudar os filhos nesta nova fase, certamente os pais irão ficar mais descansados quanto ao que vão encontrar no primeiro dia. Winnicott (1996) diz que a criança reage melhor à separação quando a mãe dá apoio emocional. Para que tal aconteça a mãe precisa de estar segura dos seus sentimentos.

#### 4.6. Categoria “Comportamentos e atitudes da criança em relação à escola”

Os dados obtidos relativamente à categoria comportamentos e atitudes da criança em relação à escola (figura 9), identificamos que a maioria dos inquiridos respondeu que os seus filhos se adaptaram bem à escola.



Figura 9 – Como os pais consideraram a adaptação dos seus filhos à escola

Nesta categoria consideramos que a adaptação se divide em três subcategorias: adaptação progressiva; adaptação fácil e adaptação difícil. Considerámos através das respostas dadas pelos pais em relação a uma adaptação progressiva o seguinte: “na primeira semana chorou, mas depois não queria ir embora” (UR034, I1) e “de início não queria vir para a escola e passado uns tempos não queria sair da escola. Fala dos amigos, da educadora e conta o que faz na escola” (UR043 I14), “(...) ao principio choramingou e dizia que não queria ir, mas depressa lhe passou e agora adora ir à escola”(UR048 I21), concluímos que três crianças se

adaptaram progressivamente à escola. Por outro lado, a maioria dos pais inquiridos afirmam que os seus filhos tiveram uma boa adaptação à escola, “adora a escola, gosta dos amigos, quer ir para a escola todos os dias e sempre bem disposta” (UR035, I2), “Nunca disse que não queria ir para a escola” (UR036, I3), “Sempre aceitou bem a escola” (UR037,I4), “Em pouco tempo integrou-se com outras crianças e educadoras. Não houve grandes alterações no comportamento em casa” (UR038, I7), “Não chorou, nem fez birras” (UR039, I8), “Ficou naturalmente entusiasmado com a escola, sem chorar”. (UR051, I27), “Correu melhor do que esperávamos visto ter estado em casa até aos dois anos na companhia da mãe e avó” (UR042, I13), “É estimulada a gostar da escola e aparenta satisfação e felicidade quando vai e quando vem. Evidencia sinais de boa adaptação”(UR044, I15), “(...) anda alegre e feliz; não houve alterações de comportamento em casa” (UR046, I19), “(...) relaciona-se afectuosamente com adultos e não gera conflitos com os seus pares. Adaptou-se e gosta de regras” (UR045, I16). A minoria, quatro inquiridos, considera que os seus filhos tiveram uma adaptação difícil justificando com as seguintes respostas: “A adaptação foi muito difícil, primeiro a separação dos pais e depois a integração com as outras crianças. Agora vai e volta feliz para a escola” (UR040, I11), “(...) quando a íamos levar chorava um bocado porque tinha medo que não a fôssemos buscar, mas à tarde quando a íamos buscar ela chorava porque queria ficar na escola” (UR041, I12), “Excelente integração no meio escolar, tanto ao nível dos educadores como ao nível das outras crianças, isto passado uma semana. O primeiro dia foi difícil” (UR049, I24), “ (...) choro da criança na chegada à escola e separação da mãe nos primeiros tempos, a criança apresentou uma boa adaptação ao meio escolar, apresentando-se geralmente bem-disposta durante o decorrer do dia” (UR050,I26).

Quadro 13 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 6 dos inquéritos por questionário – Comportamentos e atitudes da criança em relação à escola

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
2. Comportamentos e atitudes da criança	2.1 Adaptação: Progressiva da criança	“Na primeira semana chorou, mas depois não queria ir embora”. (UR034)	I <sub>1</sub>

em relação à escola		“De inicio não queria vir para a escola e passado uns tempos não queria sair da escola. Fala dos amigos, da educadora e conta o que faz na escola”. (UR043)	I <sub>14</sub>
		“Uma semana depois do início das aulas, estava muito feliz por ir à escola”. (UR047)	I <sub>20</sub>
		“(…)ao principio choramingou e dizia que não queria ir, mas depressa lhe passou e agora adora ir à escola”.(UR048)	I <sub>21</sub>
	2.2 Adaptação fácil	“ Adora a escola, gosta dos amigos, quer ir para a escola todos os dias e sempre bem disposta”. (UR035)	I <sub>2</sub>
		“Nunca disse que não queria ir para a escola”. (UR036)	I <sub>3</sub>
		“ Sempre aceitou bem a escola”.(UR037)	I <sub>4</sub>
		“Em pouco tempo integrou-se com outras crianças e educadoras. Não houve grandes alterações no comportamento em casa”.(UR038)	I <sub>7</sub>
		“Não chorou, nem fez birras”.(UR039)	I <sub>8</sub>
		“Ficou naturalmente entusiasmado com a escola, sem chorar”. (UR051)	I <sub>27</sub>
		“ Correu melhor do que esperávamos visto ter estado em casa até aos dois anos na companhia da mãe e avó”.(UR042)	I <sub>13</sub>

		“É estimulada a gostar da escola e aparenta satisfação e felicidade quando vai e quando vem. Evidencia sinais de boa adaptação”.(UR044)	I <sub>15</sub>
		“(…) anda alegre e feliz; não houve alterações de comportamento em casa”.(UR046)	I <sub>19</sub>
		“(…) relaciona-se afectuosamente com adultos e não gera conflitos com os seus pares. Adaptou-se e gosta de regras”.(UR045)	I <sub>16</sub>
	2.3 Adaptação difícil	“A adaptação foi muito difícil, primeiro a separação dos pais e depois a integração com as outras crianças. Agora vai e volta feliz para a escola”.(UR040)	I <sub>11</sub>
		“(…)quando a íamos levar chorava um bocado porque tinha medo que não a fôssemos buscar, mas à tarde quando a íamos buscar ela chorava porque queria ficar na escola”.(UR041)	I <sub>12</sub>
		“Excelente integração no meio escolar, tanto ao nível dos educadores como ao nível das outras crianças, isto passado uma semana. O primeiro dia foi difícil”.(UR049)	I <sub>24</sub>
		“(…) choro da criança na chegada à escola e separação da mãe nos primeiros tempos, a	I <sub>26</sub>

		criança apresentou uma boa adaptação ao meio escolar, apresentando-se geralmente bem disposta durante o decorrer do dia”.(UR050)	
--	--	--	--

Como verificamos com as afirmações dos inquiridos, a separação da mãe e o choro são referidos pelos pais nas subcategorias referentes à adaptação progressiva e adaptação difícil da criança ao meio escolar. O termo “separação” remete-nos para a teoria da vinculação desenvolvida por John Bowlby e Mary Ainsworth. Segundo estes autores, a primeira ou principal figura de vinculação, normalmente a mãe, é a que exerce mais poder e influencia a longo prazo na trajectória do desenvolvimento da criança. Num primeiro momento, as crianças estão predispostas a formar vínculos afectivos com um pequeno número de cuidadores, procurando-os como uma fonte de conforto e de segurança nos momentos de stress. Posteriormente, os vínculos desenvolvidos a partir das relações iniciais servirão de base para o estabelecimento de relações com outras pessoas significativas (Ainsworth e Bowlby, 1991). Segundo Bowlby (1969), um dos critérios para se poder descrever o comportamento de vinculação de uma criança é observando o seu comportamento aquando da separação da mãe. O início da escola exige à criança um progressivo distanciamento das figuras de vinculação. Balaban (1988) afirma que “a separação afecta as crianças, afecta os pais e faz brotar sentimentos nos professores. O início da vida escolar pode ser uma ocasião excitante ou também uma ocasião agradável. Junto com aqueles que realmente estão encantados por estarem a iniciar a sua vida escolar, existem outras crianças a chorar ou pais tensos e nervosos.” (p. 24)

O choro é referido por alguns inquiridos como sendo uma reacção à separação da mãe nos primeiros dias de adaptação. O choro, para Bowlby (1984), citado por Santos, (2000) é um sistema comportamental primitivo do recém-nascido pronto para ser activado por estímulos. O choro fornece as bases para o desenvolvimento ulterior do comportamento de apego. As educadoras também apontam o choro como uma atitude comportamentos bastante evidente nos primeiros dias: “(...) um bocadinho chorosos no início, mas depois através da brincadeira, de um jogo, um beijinho (...) a criança vai-se distraíndo ao longo do dia e a tristeza vai passando (...)” (UR015,E1).



#### 4.7. Categoria “Objecto transicional”/ Referência

No que concerne aos objectos levados para a escola no período de adaptação, verificamos através da figura 10, o número de crianças que levam objectos para a escola é ligeiramente maior que as que não levam objectos. Das quinze crianças que levam um objecto para a escola, oito das crianças levam a chucha, cinco levam um boneco e dois levam uma fralda de pano. O facto de o objecto pertencer ao mundo exterior constitui para Winnicott uma característica fundamental. O autor descreveu o objecto transicional como a primeira possessão não-eu da criança, um objecto que teria a função de fazer a “ponte” entre aquilo que é considerado confortavelmente familiar (eu) e o assustadoramente não-familiar (não-eu) tornando a solidão e o desconhecido melhor aceites. Para Winnicott esta área entre a realidade interna e externa e composta por elementos de ambas, é uma área de experimentação e também de repouso para o trabalho incessante de separação entre elas.

Esta experiência pressupõe rudimentos de capacidade ilusória motivo pelo qual é relacionada ao pensar e fantasiar, e também à arte e a religião partilhadas na cultura.

Este objeto é simplesmente abandonado, separação que não requer trabalho de luto. A perda de seu significado sem pranto, indica que sua função se difundiu na relação entre realidade psíquica de um sujeito e o que lhe é exterior, (<http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/pediatrics/1836466-objetos-transicionais-fenomenos-transicionais/#ixzz1MSBP4Cf6>).

O “objecto transicional” tem portanto uma função bastante relevante no desenvolvimento da criança e principalmente na fase de adaptação à escola. É nesta fase que a criança vai experimentar o sentimento de medo, angústia e desamparo, o objecto vai ajudá-la a lidar melhor com as novas situações com que se depara.

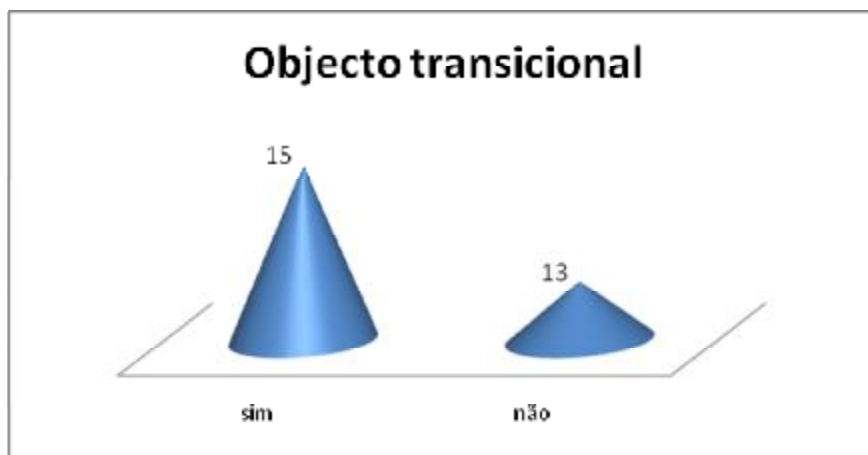


Figura 10 – Crianças que levam objectos para a escola na fase de adaptação.

Na situação do nosso estudo, sem dúvida que o objecto se assume como um calmante para a criança que a vai ajudar a superar o que para ela é o desconhecido, a escola. Os objectos mencionados pelos inquiridos referem-se maioritariamente à chucha. Logo a seguir vem mencionado um boneco e por fim a fralda de pano. Estes objectos acompanham a criança sistematicamente principalmente nos momentos de frustração, na hora do almoço, do sono, construindo uma defesa contra a ansiedade.

No nosso estudo e através das observações naturalista (anexo5) podemos constatar que a maioria das crianças escolhe a chucha como o seu objecto. Verificámos que este objecto surge como um “calmente” para a criança na hora da separação da família. Em relação aos outros objectos surgem como um complemento da chucha. Todos os objectos acompanham a criança durante todo o dia. Ela sempre que sente tristeza procura o objecto para se acalmar e assim conseguir passar o dia com alguma tranquilidade.

Por outro lado nas observações seguintes podemos verificar que a procura dos objectos foi diminuindo, ou seja à medida que foram criando laços afectivos com a escola, a criança foi tendo menos necessidade de procurar consolo.

No entanto sabemos que mesmo durante todo o ano lectivo as crianças continuam a levar para a escola o seu brinquedo favorito.

## CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentaremos, nesta fase, as nossas principais conclusões, propostas de acção que ajudem os Pais na fase da adaptação da criança, as limitações do nosso estudo e propomos ainda novas pistas para futuras investigações.

Consideramos que a análise e interpretação dos dados recolhidos e o desenvolvimento dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura, permitiram-nos obter conclusões válidas sobre os objectivos do estudo.

Verificámos que a adaptação da criança à escola é um tema sempre actual e que preocupa não só a Escola como também Pais e Encarregados de Educação. Compreendemos que o início da criança na vida escolar envolve não só a sua preparação como também a dos Pais e da Escola.

Passamos agora a responder às questões colocadas no início do nosso estudo.

### **1. O que sente a criança quando se separa pela primeira vez da família?**

Ansiedade e angústia são, sem dúvida, os sentimentos mais manifestados pelas crianças do nosso alvo de pesquisa. Através dos inquéritos por questionário realizados aos Pais podemos considerar que a adaptação das crianças alvo do nosso trabalho se divide em três: adaptação progressiva, quando por exemplo um inquirido afirma que “de início não queria vir para a escola e passado uns tempos não queria sair de lá” (UR034, I<sub>1</sub>); boa adaptação (a maioria), ao afirmarem que “adora a escola, gosta dos amigos, quer ir para a escola todos os dias e sempre bem disposta” (UR035, I<sub>2</sub>) e, por fim, uma minoria de inquiridos considerou que os seus educandos tiveram uma adaptação difícil, justificando com uma das seguintes respostas: “adaptação foi muito difícil, primeiro a separação dos pais e depois a integração com as outras crianças” (UR040, I<sub>11</sub>).

Neste sentido, Balaban (1988), no seu estudo, reforça a ideia de que as crianças poderão sentir-se abandonadas por os pais as deixarem na escola. Não têm noção do tempo que passam longe de casa e nos primeiros dias choram com saudades.

Em concordância, Brazelton (2008) refere que a criança após ter feito a adaptação inicial, poderá apresentar comportamentos regressivos, como chuchar o dedo, urinar na cama, voltar a ser dependente do biberão e, por vezes, ter dificuldades em adormecer.

Na fase de adaptação à Educação Pré-Escolar a criança encontra-se, segundo a teoria de Piaget no estágio pré-operatório. Portanto, o estágio onde surge a linguagem e onde a criança

evidência o seu egocentrismo. A criança sai do seu meio familiar que é restrito e que a entende na perfeição e passa para o mundo propriamente dito. Onde os adultos de referência passam a ser outros e a socialização com outras crianças é inevitável. Todos estes acontecimentos são avassaladores para a criança. Vygotsky também nos ajuda a compreender a criança nesta faixa etária. O autor focaliza a sua teoria no surgimento da linguagem. A criança aprende a controlar o seu comportamento através da linguagem. Podemos constatar este facto com as observações naturalistas realizadas, em que as crianças manifestaram a sua angústia verbalizando a vontade de ir para casa e de ter a mãe junto delas. É também a linguagem que não só expressa o pensamento como também o organiza e a vai fazer entender que a família não o abandonou, e que irá sempre levá-la para casa no final do dia. Por outro lado, Freud caracteriza a fase dos 3 anos como fálica. É a fase onde surge o complexo de Édipo.

Contudo, é fácil concluir que a criança sofre um “tormento” de sentimentos na fase mais delicada da sua vida. Aquela onde vai descobrir o mundo. Para Erikson corresponde ao estágio de diligência/inferioridade. É aqui que a criança vai compreender o que é valorizado no mundo dos adultos e tentar adaptar-se às regras.

O desenvolvimento moral também é um aspecto a referir nesta etapa. Para Piaget, a fase do desenvolvimento moral que abrange a faixa etária do nosso estudo, é a anomia. A criança segue as regras não por consciência, mas sim pelo hábito. Portanto, é nesta fase que vão surgir os conflitos com o outro e é através do jogo que podemos verificar essa situação. A criança não aceita perder e tem dificuldade em aceitar as regras que lhe são impostas.

Kohlberg diz-nos que a criança se encontra no nível 1 referente à moralidade pré-convencional. A criança ainda não integrou as regras sociais. É na escola que ela vai começar a compreender o que é certo ou errado. Por vezes é confrontada com o facto das regras familiares serem opostas às da escola e essa situação gera conflito, principalmente quando a criança se prepara para entrar na escola pela primeira vez.

Outro factor importante nesta fase é a angústia da separação. Aqui é importante que a criança tenha desenvolvido um padrão de vinculação segura, pois revela que os pais conseguem responder às suas necessidades. Normalmente estas crianças mostram mais facilidade em se adaptar a diferentes situações. Por outro lado, as crianças com um padrão inseguro-evitante, demonstram angústia ao separar-se da mãe e ignoram-na quando se reencontram. Por último, o padrão inseguro/ambivalente, a criança demonstra angústia na separação da mãe e evita interagir com ela quando a reencontra. Contudo, não poderemos aprofundar nem avaliar cada um destes padrões nas crianças do nosso estudo, uma vez que não

é o nosso objectivo estudar os padrões de vinculação da criança. Queremos apenas e através da literatura consultada, compreender os sentimentos da criança nesta etapa importante da sua vida e com isso ajudá-la a ultrapassar os obstáculos de forma mais tranquila.

## **2. O que podem sentir os pais com essa separação?**

Balaban (1988) considera que muitos pais têm um sentimento de perda e tristeza por a criança estar a crescer e a separar-se da família. Muitos pais vêm a entrada do filho na escola, como o começo do fim da sua relação íntima com a criança. Os pais têm de enfrentar os seus próprios problemas relacionados com a separação antes de poder ajudar o filho a enfrentar os dele. Através das entrevistas às educadoras podemos constatar que a ansiedade não é um comportamento exclusivo das crianças, mas também dos seus Pais.

A ansiedade refere-se à questão da protecção e segurança, os Pais questionam: Será que o meu filho será bem tratado? Vão gostar dele? As suas necessidades serão satisfeitas? A culpa de não poderem estar presentes a tempo inteiro também é uma característica comum dos Pais com filhos na fase de adaptação. A gestão das suas emoções passa por diversas etapas, primeiro a escolha da escola, o conhecimento das rotinas, das capacidades que serão desenvolvidas nas crianças e, por fim, a empatia com a educadora. É importante que se passe por todas estas etapas de forma a ganhar confiança e poder transmiti-la às crianças. Verificámos através das nossas observações que muitos Pais não estão preparados para deixar as crianças na escola. Têm dificuldade em se despedirem dos filhos e numa das observações verificamos que uma mãe ao deixar o seu filho chorou. Estes sentimentos são muito difíceis de gerir, como tal cabe à escola ajudar e informar os Pais das situações normais que acontecem nesta fase.

As educadoras entrevistadas referem que os pais mostram ansiedade ao deixarem os seus filhos. Colocam muitas questões e colocam muitas questões sobre o dia-a-dia das crianças. É importante aqui as educadoras tranquilizarem os pais, esclarecendo todas as dúvidas e acima de tudo transmitir segurança e domínio da situação pela qual todos passam.

A maioria dos pais inquiridos consideraram que a reunião que antecede o ano lectivo foi importante para esclarecer dúvidas e partilhar alguns receios que surgem nesta fase. Concluimos que a esta reunião é importante que seja sempre realizada para tranquilizar os pais. Se forem esclarecidos desta forma, ficaram mais calmos e tranquilos. Esses sentimentos serão transmitidos aos filhos que se sentiram mais seguros e apoiados quando entrarem na escola.

Para além da reunião, Pais inquiridos sugeriram um dia só para visitar a escola e outra sugestão foi o facto de as crianças serem acolhidas nos primeiros dias na sala apenas pela educadora e acompanhadas pelos Pais de forma a transmitir segurança. Consideramos estas sugestões pertinentes, pois só ouvindo o lado dos Pais podemos melhorar a nossa prática e principalmente facilitar a adaptação da criança ao meio escolar.

### **3. Como é que as famílias e a escola preparam a entrada das crianças na escola?**

Quanto à forma como família prepara a entrada da criança na escola podemos destacar o que um dos inquiridos afirmou: “Falávamos da escola como uma coisa boa que ia acontecer (brincar com os outros meninos; pintar; desenhar, etc). Por algumas vezes levámo-la à escola para conhecer e se familiarizar melhor” (UR025, I<sub>2</sub>). Portanto, a preparação da criança na família passa essencialmente pela criação de expectativas e o reconhecimento do espaço (escola). Para que isso seja realizado de uma forma tranquila é fundamental, como já referimos em cima, os Pais estarem confiantes em relação à escola e em especial à educadora.

Ao analisar os inquéritos por questionário, chegámos à conclusão que a maioria dos Pais considera de extrema importância a realização de uma reunião com a educadora no início do ano “para haver um conhecimento mútuo, haver um ajuste de expectativas e para se informar os Pais acerca do Projecto Pedagógico do ano lectivo” (UR081, I<sub>28</sub>). Também a maioria dos inquiridos concorda com a forma como a escola prepara a recepção aos novos alunos.

Neste sentido, cabe à escola planear/preparar todo o processo de adaptação da criança. A educadora tem aqui um papel fundamental, é ela que representa a escola, que vai transmitir tudo o que os Pais necessitam saber.

Cabe também à educadora, informar os Pais sobre os comportamentos “normais” da criança na fase de adaptação. Uma das educadoras entrevistadas reforça que “se os Pais tiverem noção do que é normal acontecer (...) vão andar mais calmos, vão ajudar e vai haver uma adaptação muito mais rápida” (UR013). Concluimos que escola e família devem ser parceiras neste processo de forma a facilitar dificuldades que possam surgir nesta fase.

Os Pais só poderão transmitir calma de estiverem devidamente esclarecidos sobre todas as fases e processos pelo qual crianças passam nesta etapa. É fundamental os Pais estarem seguros do que querem para os seus filhos e confiarem inteiramente na escola que escolheram. A educadora deve transmitir domínio pela fase que todos terão de enfrentar e transmitir segurança aos Pais. Escola e família devem ser parceiras na educação das crianças e como tal

os laços devem ser o mais estreitos possíveis. A criança só tem a ganhar ao crescer num ambiente calmo e harmonioso

#### **4. O que sentem as educadoras durante a fase inicial?**

Balaban (1988) diz que para os professores os primeiros dias de escola dos seus alunos também são sinónimo de ansiedade. Por um lado vão conhecer um novo grupo, e por outro lado novos pais.

O facto de as crianças chorarem quando estes se vão embora, faz com que o professor, por vezes, tenha dificuldade em controlar as suas emoções. É também um sentimento de frustração por não poder compensar a criança da sua tristeza. Embora tenha conhecimentos e instrumentos que lhe permitem atenuar ou aliviar o choro da criança, a educadora sabe que nunca poderá substituir a família à qual a criança pertence. Uma das entrevistadas refere que é uma "situação muito complicada estarmos a receber vinte e sete crianças (...) que nós não conhecíamos e que tínhamos rapidamente que os conhecer no dia, pois os pais tinham que se ir embora e nós tínhamos que ficar com elas"( UR003,E<sub>1</sub>).

É fundamental para a educadora conhecer a criança através dos Pais, os seus gostos, "manias", como gosta de ser tratado, se usa chucha ou boneco para dormir, todos estes aspectos são importantes para a criança sentir que existe uma ligação entre ela e o novo adulto de referência (a educadora).

Em suma, a educadora deverá possuir uma boa capacidade de auto-domínio emocional assim como uma capacidade de adaptação. A primeira porque nesta fase é indispensável saber gerir as suas próprias emoções sem nunca transmitir insegurança à criança e aos pais, como também através da capacidade de adaptação ser flexível em determinadas situações e saber ultrapassar dificuldades.

Consideramos importante nesta etapa, criar um instrumento que podesse facilitar a educadora. No anexo 8 podemos verificar a nossa proposta de ficha de anamnese.

Pretendemos com esta ficha obter mais conhecimentos sobre as novas crianças que irão ingressar na escola pela primeira vez. Sabemos que actualmente as educadoras participantes do nosso estudo dão na reunião de pais uma folha onde podem escrever o que entenderem sobre os seus filhos. No entanto, consideramos que a informação dada pelos pais seria insuficiente para as educadoras conhecerem as crianças, Portanto, com vista a melhor este aspecto achamos pertinente realizar a ficha de anamnese. Todos os dados da criança são

pedidos aos pais, a sua identificação, histórico da criança, aspectos físicos e emocionais, saúde e outras considerações que os pais possam considerar relevantes para a educadora saber.

Estamos convictos que os dados obtidos desta ficha de anamnese, serão fundamentais para um conhecimento mais profundo da educadora sobre a criança. Ao obter toda a informação a educadora poderá utilizá-la para facilitar a vida da criança nesta fase. A educadora se conhecer um pouco mais da forma de ser da criança, não só vai compreendê-la melhor, como também vai transmitir segurança. Por sua vez, a criança vai sentir que a educadora a compreende e com isso surge a confiança, aspecto fundamental para o bem estar não só da criança mas de todos os envolvidos (Escola/Família).

De seguida, propomos também algumas estratégias direccionadas aos pais e à educadora que poderão ser implementadas pela escola.

### **Proposta de estratégias a implementar na escola na fase de adaptação**

No período de adaptação, a Escola tem que criar um vínculo para que a criança sinta que pertence aquele novo espaço. É importante reforçar que nesta situação é relevante que a educadora conheça algumas preferências da criança de forma a motivá-la para actividades interessantes. A criação de um guia orientador com dicas simples para os Pais e Encarregados de Educação, ajuda a que estes tenham mais confiança na escola e por sua vez levam também à diminuição da sua ansiedade.

Através de uma pesquisa teórica e através da análise de dados deste trabalho de investigação, permitiu-nos sugerir, neste relatório de estágio, uma proposta focada na identificação de estratégias que permitam facilitar a adaptação da criança à escola.

Uma vez que família e a escola devem ser parceiras numa adaptação eficaz e com sucesso, podemos apresentar para cada interveniente estratégias específicas.



## **Estratégias direccionadas para os Pais**

- Conhecer a escola e toda a equipa de forma a poder transmitir segurança à criança;
- Partilhar preocupações com a educadora e com os outros Pais;
- Preparar em casa a entrada da criança na escola, através de conversas, focando o que vai encontrar, o que vai fazer na escola. Que encontrará amigos, que poderá realizar actividades que não serão possíveis de fazer em casa;
- Contar histórias que retratem as vivências da criança na escola ;
- Dizer à criança que está interessado em saber o que aprendeu na escola, o nome dos seus novos amigos, as actividades que realizou;
- Levar a criança a visitar a escola e a conhecer a educadora;
- Deixar que a criança leve um objecto pessoal de forma a sentir-se mais segura;
- Respeitar os horários de entrada e de saída. A criança que chega atrasada poderá sentir-se afastada e o atraso na saída pode fazer com que criança pense que os Pais a abandonaram;
- Evitar que a criança falte à escola, isto porque a interiorização da rotina escolar depende da assiduidade. A criança sentir-se-á mais tranquila e segura.
- Reforçar sempre de manhã quando chega com a criança que a virá buscar ,mais tarde;
- Não deixar a impressão que está a pedir autorização à criança para a deixar na escola, pois a insegurança dos pais dificulta o processo de adaptação;
- Valorizar sempre a presença da criança na escola;
- Ser paciente quanto à duração do tempo de adaptação da criança, isto porque não existe um período mínimo ou máximo;
- Não esquecer que a adaptação à escola é apenas a primeira de muitas etapas de socialização da criança fora do meio familiar.

É importante ressaltar que estas estratégias acima enunciadas, a serem adoptadas pelos Pais irão beneficiar a adaptação da criança à escola.

## **Estratégias direccionadas à escola/educador**

Antes do início do ano lectivo, a escola deverá promover uma reunião individual com os pais para recolha de dados relativos à anamnese da criança, essencialmente aspectos que sejam relevantes para minimizar a ansiedade.

No anexo 7 encontra-se a nossa proposta para uma ficha de anamnese. Dessa ficha queremos destacar os seguintes indicadores:

- Identificação;
- Histórico;
- Situação actual da criança;
- Dependências;
- Antecedentes escolares;
- Sociabilidade;
- Brincadeiras;
- Distracções favoritas;
- Atitudes sociais predominantes;
- Saúde

No primeiro dia de escola os pais poderão permanecer na sala apenas uma parte da manhã, isto porque o facto de os Pais poderem permanecer na sala, pode dar a falsa impressão à criança de que a escola é apenas uma actividade familiar e que, de seguida, irão embora, por outro lado as crianças inseguras e tímidas terão mais dificuldade em se relacionar com grupo uma vez que não tomam iniciativa sem a presença de um adulto de referência.

Relativamente ao papel específico do educador podemos sugerir as seguintes estratégias:

- Receber a criança de forma tranquila e num ambiente harmonioso;
- Estabelecer uma relação de amizade e confiança com a criança e sua família;
- Tranquilizar a criança no sentido de lhe explicar que os pais voltarão mais tarde para a ir buscar;
- Estabelecer rotinas desde o primeiro dia para que a criança se aperceba do tempo que permanece na escola;
- Estabelecer reuniões periódicas com os Pais ou sempre que for necessário de forma a tranquilizar e informar sobre a evolução da criança;
- Ter consciência de que cada criança tem o seu período específico de adaptação;
- Realizar actividades que cativem o gosto da criança pela escola.

A fase da adaptação à escola é, sem dúvida, um período delicado na vida dos pais e das crianças. É um momento em que é necessário um trabalho conjunto entre todos os intervenientes em prol do bem-estar da criança. Cabe por isso à escola definir caminhos alternativos que possam suportar esta fase de crescimento e de descoberta.

### **Novas pistas/desafios**

Considerando o carácter reduzido deste estudo, e integrado no Estágio Profissional, seria interessante para estudos futuros analisar outros casos e outras realidades escolares.

Uma vez que o Jardim-escola onde foi recolhida a amostra está integrado numa associação abrangente de escolas, a amostra poderá incidir sobre toda esta estrutura organizacional. Seria igualmente interessante proceder à comparação da forma como as crianças dos diferentes Jardins-Escolas se adaptam.

Após a reflexão efectuada, nomeadamente da inteligência emocional, sugeríamos uma análise mais focada, no impacto que as emoções dos Pais têm na gestão da adaptação da criança à escola. Outro ponto a ser estudado em maior profundidade, relaciona-se com o papel da escola no desenvolvimento da inteligência emocional das crianças.

Para finalizar, a análise das estratégias sugeridas neste estudo e os seus efeitos práticos seria uma outra proposta de estudo a desenvolver.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Tavares, J.(2005). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alves, S. (ed.) (2000). *Qualidade da vinculação e o estatuto de risco na pré-escolar*. (Monografia de licenciatura em psicologia clínica). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.
- Antunes, C.(2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Lisboa: Edições Asa
- Asseiro, J. (2004). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos - A perspectiva de uma Associação de pais*. In: Miguéns, M. I. (coord.) (2005) *Educação e Família* (actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Azevedo, M.(2008). *Tese, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica.
- Bairrão, J. (1997). *Educação pré-escolar*. In estudos temáticos vol. II. Lisboa: F.S.E, D.A.P.P., G.G.F.
- Balaban, N.(1988). *O início da vida escolar da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, H. (2007). *Tese de mestrado. A criança de transição. Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Bee, H. (1977). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento Pinto, J. (1982). *Sobre a concepção de vinculação. Análise Psicológica*, pp.47-66.
- Bertram, P. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Revista Infância Educação e Práticas*, p.21.
- Bogdan e Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Borges, M.F.S.T. e Souza, R.C.de (org.) (2002). *A práxis na formação de educadores de educação infantil*. Rio de Janeiro: DP e A.
- Bowlby, J. (1985). *Attachment and loss (vol.III)*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (2004). *Separação – Angústia e raiva*. São Paulo: Martins Editora.
- Brazelton, B. e Sparrow, J. (2008). *Dominando a Raiva e a Agressividade*. Porto Alegre: Artmed
- Brazelton, T.B. (2005). *O grande livro da criança* 8ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Canavarro, M. (1999). *Relações afectivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardona, M. (1998). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C.; Boléo, M. J.; Nunes, T. (2006). *Cooperação família-escola – Estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Acime-Alto comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Corsaro, William A. (1997). *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2001). *O mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2000). *O erro de Descartes*. Lisboa: Europa-América.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks.
- Deus, J. (1881). *A cartilha maternal e o apostolado*. Lisboa: Viúva Bertrand e C.<sup>a</sup> Sucessores Carvalho.
- Deus, J. (1881). *A cartilha maternal e a imprensa*. Lisboa: Bertrand.
- Dias, P. S. (2004). *Percepção do comportamento de vinculação da criança aos seis anos: construção de uma escala para professores*. Revista Portuguesa 17(1) pp.191-207.

- Durkheim, E. (1975). *Texte. Vol I Eléments d'une theorie sociale*. Paris: Les editions de minuit (collection: le sens commun).
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação*. Porto: Porto Editora.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e sociedade*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Eurydice (1997). *A educação pré-escolar na união europeia: Políticas e ofertas actuais*. Lisboa: Departamento do Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. São Paulo: Artmed.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas a teoria e a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência social a nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Edições Temas e Debates.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva.
- Goleman, D. (2007). *Os novos líderes - A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Gomes-Pedro J. C. (1982). *Influência no comportamento do recém-nascido do contacto precoce com a mãe: contributo para a interpretação clínica da interacção*. Tese Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Haar, M. (1987). *Introdução à psicanálise de Freud*. Lisboa: Edições 70.
- Hall, C. S., Lindzei, G., e Campell, J. B. (2000). *Teorias da personalidade* 4.ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Iturra, R. (1997). *O imaginário das crianças: Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.

Jardins Escola João de Deus (1956). *Documentário da sua actividade*. Lisboa: Associação dos Jardins-Escolas João de Deus.

Katz, L. e McClellan, D. (2001). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In J. Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Ketele, J. Roegiers (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ludke e André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica Universitária.

Mantoy, J. (1976). *Vocabulário essencial da psicologia da criança*. Lisboa: Editores Moraes.

Ministério de Educação (1997). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pacheco, A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. e Feldman R. (1999). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.

Piaget, J. (1959). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus.

Piccinini, C.A. Martin, A.H. Alvarenga, P.Lopes, R.S. e Tudge, J. (2007) *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3).

Pinto, M. (1997). *A infância como construção social*. In: M.Pinto e M. J. Sarmiento (org). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de estudos da criança / Universidade do Minho.

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e educação n.º 1.

- Prout, A. e James, A. (1990). *Constructing and reconceptualizing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rappaport, R; Fiori, C; Herzberg (1981). *Psicologia do desenvolvimento*, Vol.1 e Vol.2, teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Rego, T. C. (1997). Vygotsky: *Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (4ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Reid, J. B., Patterson, G.R., Snyder, J. (1992). *Antisocial behavior in children and teens: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, Dc: American Psychological Association.
- Sarmiento, M. J. e Pinto, M. (1997). *As crianças e infância: Definindo conceitos, delimitando o campo*. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento, (Coord.). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Centro de estudos da criança / Universidade do Minho.
- Shavera, P. e Mikulincerb, M. (2005). *Attachment theory and research: Resurrection of the psychodynamic approach to personality*. Journal of Research in personality 39. pp. 22-45.
- Soares, I. (2001). *A adolescência como um tempo de (re) construção de vínculos*. Comunicação apresentada no encontro sobre desenvolvimento psicológico e contexto escolar. Barcelos.
- Soifer, R. (1994). *Sociodinamismo da criança com a família*. Petrópolis: Vozes.
- Spitz, R. (1945). *Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric condition in early childhood*. The Psychoanalytic Study of the Child, 2.
- Spodekek, B. e Brown, P. C. (1998). *Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica*. In Julia Oliveira Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*, 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1990). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-hill.



- Strecht, P. (2003). *À margem do amor. Notas sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assimo & Alvim.
- Szymansky, H.(2003). *A relação escola/família: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora.
- Vasconcelos, T.(2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal*. (1977 – 1997). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. (1977). *Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Estampa.
- Winnicott, D. W. (1996). *Pensando sobre as crianças*. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Máficas.
- Winnicott, D.W. (1978). *Objectos transicionais e fenômenos transicionais*. In textos seleccionado - Da pediatria à psicanálise. Trad. de Jane Russo. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves Editora S.A.
- Welch, J. (2010). *Paixão por vencer*. Rio de Janeiro: Ed. Elseviver.

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto anexo n.º 1.
- Diário da República n.º 542/1984

#### ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS

- Mary Ainsworth. In infopédia em linha Porto: Porto Editora, 2003-2010. Recuperado em 2010, Outubro 16 de [www.redepsicologia.com](http://www.redepsicologia.com)

## ANEXO 1

### Guião de Entrevistas Semi-Estruturada

## Entrevista Semi-Estruturada

<p>Tipo de Entrevista: Semi-estruturada</p> <p>Tema da Entrevista: A adaptação da criança à escola</p> <p>Objectivo Geral da Entrevista: Conhecer como se desenvolve a adaptação da criança à escola.</p> <p>Entrevistado: Educadora (sala dos três anos)</p>			
Blocos	Categorias	Objectivos específicos	Formulário das Perguntas
<p><b>Bloco A</b></p> <p>Legitimação da Entrevista.</p>		<p>Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre a intencionalidade, o contexto e os objectivos da investigação, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações</p>	
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Formação Académico-Profissional</p>	<p>Formação académica</p> <p>Experiência profissional</p>	<p>Conhecer a formação académica da entrevistada bem como a sua experiência profissional.</p>	<p>Qual a sua área de formação inicial?</p> <p>Quais as suas habilitações académicas?</p> <p>Como foi o seu percurso de formação?</p> <p>Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?</p> <p>Exerceu sempre na mesma instituição educativa?</p>

<p><b>Bloco C</b> Adaptação da crianças ao ambiente escolar</p>	<p>Planeamento da recepção dos novos alunos Acolhimento e integração dos novos alunos Importância do processo de acolhimento e integração dos novos alunos</p>	<p>Compreender qual a importância dada ao planeamento da recepção aos novos alunos, assim como o que é necessário para desenvolver esse processo.</p>	<p>Considera relevante desenvolver o planeamento da recepção aos novos alunos? Quais os aspectos que julga fundamentais para o desenvolvimento do acolhimento e integração dos novos alunos? Qual a importância que deve ser atribuída ao referido processo?</p>
<p><b>Bloco D</b> Escola /Família</p>	<p>Participação da família no acolhimento e integração dos seus educandos.</p>	<p>Saber qual a importância da participação da família no acolhimento e integração da criança na escola. Identificar como poderá a família participar neste processo.</p>	<p>Considera importante a participação da família no acolhimento e integração dos novos alunos? De que forma pode a família contribuir para o desenvolvimento deste processo de acolhimento e integração?</p>

<p><b>Bloco E</b> Estratégias de acção</p>	<p>Estratégias utilizadas no planeamento da recepção dos novos alunos</p> <p>Estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo de acolhimento e integração dos novos alunos</p>	<p>Identificar as estratégias utilizadas no planeamento da recepção aos novos alunos.</p> <p>Conhecer os procedimentos utilizados pelo educador que permitem o desenvolvimento do acolhimento e integração dos novos alunos.</p>	<p>Que estratégias utiliza no planeamento da recepção dos novos alunos?</p> <p>Quais os procedimentos utilizados para desenvolver o acolhimento e integração dos novos alunos?</p>
--	---	--	--

## ANEXO 2

Inquérito por Questionário

## Inquérito por Questionário

Sou aluna do 2.º Ano de mestrado em Supervisão Pedagógica na Escola Superior de Educação João de Deus.

Venho, por este meio, solicitar a colaboração dos Pais e Encarregados de Educação através das respostas a este questionário de opinião, sobre o tema que me proponho tratar, “Como se adaptam as crianças à escola - Estratégias e Desafios.”

Este trabalho tem como objectivo obter um novo conhecimento sobre como é que as nossas crianças se adaptam ao ambiente escolar, assim como propor estratégias que permitam ajudar não só a criança como também os Pais e Encarregados de Educação nesta fase tão importante.

Os resultados são confidenciais, sendo somente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação.

Não há respostas certas ou erradas. Importa pois, recolher opiniões sinceras e reais, relativamente a todas as questões. Para tal, assinale com uma cruz (x) a resposta seleccionada.

Muito obrigado pela sua colaboração

1. É a primeira vez que a criança frequenta a escola?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu sim, com quem é que a criança ficou até ao momento da entrada para a escola?

---

2. Qual a idade da criança quando entrou na escola pela primeira vez?

---

3. Tem mais irmãos?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu afirmativo, diga quantos irmãos tem. \_\_\_\_\_

4. Quem levou a criança pela 1ª vez à escola?

Pai ☐

Mãe ☐

Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

5. Fez algum tipo de preparação antes da entrada na escola?

Sim ☐

Não ☐

Se assinalou sim, especifique:

---

6. Considera que a criança se adaptou bem ao ambiente escolar?

Sim ☐

Não ☐

Justifique a sua opção.

---



7. A criança levou para a escola algum objecto de transição?

(Ex: fralda, mantinha, ursinho).

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu sim, diga qual foi: \_\_\_\_\_

8. Considera importante uma reunião com o educador(a) antes do primeiro dia de escola?

Sim ☐

Não ☐

Justifique:

---

---

---

9. Concorda com a forma como é preparada a entrada das crianças nesta escola?

Sim ☐

Não ☐

Se não concorda o que sugere?

---

---

---

## ANEXO 3

### Quadro de Categorização das Entrevistas

### Quadro de categorização das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Importância do planeamento da recepção aos alunos		“(…) é importante e cada vez acho mais importante”. (UR 001)	E <sub>1</sub>
		“(…) vêm com mais necessidades, especialmente muito mimo”. (UR002)	E <sub>1</sub>
		“Sim é muito importante(…)facilita não só a integração das crianças como também o nosso trabalho (…)facilita na relação com os pais(…)”. (UR003)	E <sub>2</sub>
Aspectos fundamentais para o desenvolvimento da integração e acolhimento da criança		“Temos que dar nesta fase muito carinho, mas também muita disciplina em simultâneo”. (UR004)	E <sub>1</sub>
		“(…)o mimo, o carinho(…)as regras, a disciplina, o saber estar, saber ouvir, saber estar com o colega, respeitar(…)”. (UR005)	E <sub>1</sub>
Importância do processo de adaptação da criança		“É importante para todos. Os pais ficam super ansiosos (…) é tudo novo, a Educadora, a Instituição, as várias rotinas, é tudo novo”. (UR006)	E <sub>1</sub>

		“(…)é a primeira vez que as crianças estão(…) a ir para uma escola(…)”.(UR007)	E <sub>2</sub>
		“(…) é muito importante que haja um programa que ajude (…) a facilitar essa primeira fase que é uma fase muito complicada tanto para as famílias como para a criança e para a escola”. (UR008)	E <sub>2</sub>
Participação e contribuição da família no processo de adaptação		“Tem que haver um feedback passo a passo. A família contacta-nos sempre que for possível ao final do dia durante a sesta(…)temos também reuniões periódicas com os pais”. (UR009)	E <sub>1</sub>
		“Podem sempre vir ter connosco para falar da criança”. (UR010)	E <sub>1</sub>
		“(…) se não houver participação é muito difícil conhecer e ajudar a criança a ultrapassar a fase da adaptação”. (UR011)	E <sub>2</sub>
		“(…)se os pais não estiverem despertos para tudo o que é normal acontecer sendo uma fase de adaptação, vão achar que não está bem e que estão a haver problemas”. (UR012)	E <sub>2</sub>
		“Se eles tiverem noção do que é normal acontecer também aí vão, vão se mais pacificadores, vão andar mais calmos vão ajudar e	E <sub>2</sub>

		vai haver uma adaptação muito mais rápida”. (UR013)	
5. Estratégias de recepção aos novos alunos		“(…)no primeiro dia especialmente os pais entram um bocadinho com eles e depois a pouco e pouco tentamos que a criança seja entregue a uma funcionária que está à porta e depois vem para a sala ter connosco, com as respectivas Educadoras”. (UR014)	E <sub>1</sub>
		“(…) um bocadinho chorosos no início, mas depois através da brincadeira, de um jogo, um beijinho(…)a criança vai-se distraíndo ao longo do dia e a tristeza vai passando(…)” (UR015)	E <sub>1</sub>
		“(…)uma reunião antes do ano lectivo começar(…) (UR016)	E <sub>2</sub>
		“(…)nós falávamos sobre a nossa experiencia o que é normal acontecer e o que não é normal acontecer(…) (UR017)	E <sub>2</sub>
		“(…)nós conseguimos perceber que se fizéssemos isso todos os anos conseguiríamos perceber que para os pais era mais fácil perceberem o que era normal acontecer.” (UR018)	E <sub>2</sub>
		“(…)saberem o que não devem dizer, a ansiedade que não devem passar o camuflar muitas coisas, a	E <sub>2</sub>

		ansiedade(...)”. (UR019)	
6. Procedimentos utilizados		“Há uma reunião de pais geral e depois há a reunião por bibes”. (UR020)	E <sub>1</sub>
		“Antes de entrarem para a escola (...) dá-se o regulamento interno da escola, as informações que achamos pertinentes para que o pai ou a mãe possam estar tranquilos”. (UR021)	E <sub>1</sub>
		“(…)achámos que era importante darmos um papel em que os pais(...)preenchiam e falavam sobre tudo o que era a a...especifico do filho(...)”. (UR022)	E <sub>2</sub>
		“(…) saber se usam chucha, se não usam chucha, como é que eles chamam à chucha, têm um boneco de referência ou não(...)”. (UR023)	E <sub>2</sub>
		“(…)se nós estivermos mais a par destes pormenores também mais facilmente a criança vai perceber que nós a conhecemos(...)”. (UR024)	E <sub>2</sub>

## ANEXO 4

Quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário

**Quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Preparação antes da entrada na escola	1.1 Expectativas em relação à escola	“Falávamos da escola como uma coisa boa que ia acontecer (brincar com os outros meninos; pintar; desenhar, etc). Por algumas vezes levámo-la à escola para conhecer e se familiarizar melhor” (UR025)	I <sub>2</sub>
		“Fui-lhe dizendo que ia brincar com muitos meninos, ia ter uma professora que o ia ensinar a fazer muitos trabalhos”. (UR026)	I <sub>6</sub>
		“(…) preparámos todo o material escolar. Acompanhou as compras, a marcação / identificação do material e roupas(…)”. (UR027)	I <sub>14</sub>
	1.2 Reconhecimento da escola e da educadora	“Foi conhecer a escola; foi informada das rotinas da escola; tinha a fotografia da professora para mostrar aos amigos e familiares (facultada na 1ª reunião de pais)”. (UR028)	I <sub>5</sub>
		“(…) levamo-lo muitas vezes a ir buscar o irmão para se ir ambientando ao espaço”. (UR029)	I <sub>10</sub>
		“Fomos com ela algumas vezes à escola (...) e falávamos no nome da educadora e mostrávamos a sua fotografia”. (UR030)	I <sub>12</sub>
		“Antes da entrada passávamos algumas vezes e dizíamos que era a futura escola para reconhecimento”. (UR031)	I <sub>17</sub>



		“(…) ia para a escola dos grandes; fomos mostrando a fotografia da educadora, que a escola facultou”. (UR032)	I <sub>19</sub>
		“(…) foi explicada a existência de uma educadora de infância e qual o seu papel em relação à criança(…)”. (UR033)	I <sub>26</sub>
Adaptação da criança à escola	2.1 Comportamentos e atitudes em relação à escola	“Na primeira semana chorou, mas depois não queria ir embora”. (UR034)	I <sub>1</sub>
		“ Adora a escola, gosta dos amigos, quer ir para a escola todos os dias e sempre bem disposta”. (UR035)	I <sub>2</sub>
		“Nunca disse que não queria ir para a escola”. (UR036)	I <sub>3</sub>
		“ Sempre aceitou bem a escola”. (UR037)	I <sub>4</sub>
		“Em pouco tempo integrou-se com outras crianças e educadoras. Não houve grandes alterações no comportamento em casa”. (UR038)	I <sub>7</sub>
		“Não chorou, nem fez birras”. (UR039)	I <sub>8</sub>
		“A adaptação foi muito difícil, primeiro a separação dos pais e depois a integração com as outras crianças. Agora vai e volta feliz para a escola”. (UR040)	I <sub>11</sub>
		“(…)quando a íamos levar chorava um bocado porque tinha medo que não a fôssemos buscar, mas à tarde quando a íamos buscar ela chorava porque queria ficar na escola”. (UR041)	I <sub>12</sub>

		“Correu melhor do que esperávamos visto ter estado em casa até aos dois anos na companhia da mãe e avó”. (UR042)	I <sub>13</sub>
		“De início não queria vir para a escola e passado uns tempos não queria sair da escola. Fala dos amigos, da educadora e conta o que faz na escola”. (UR043)	I <sub>14</sub>
		“É estimulada a gostar da escola e aparenta satisfação e felicidade quando vai e quando vem. Evidencia sinais de boa adaptação”. (UR044)	I <sub>15</sub>
		“(…) relaciona-se afectuosamente com adultos e não gera conflitos com os seus pares. Adaptou-se e gosta de regras”. (UR045)	I <sub>16</sub>
		“(…) anda alegre e feliz; não houve alterações de comportamento em casa”. (UR046)	I <sub>19</sub>
		“Uma semana depois do início das aulas, estava muito feliz por ir à escola”. (UR047)	I <sub>20</sub>
		“(…)ao princípio choramingou e dizia que não queria ir, mas depressa lhe passou e agora adora ir à escola”. (UR048)	I <sub>21</sub>
		“Excelente integração no meio escolar, tanto ao nível dos educadores como ao nível das outras crianças, isto passado uma semana. O primeiro dia foi difícil”. (UR049)	I <sub>24</sub>

		“(…) choro da criança na chegada à escola e separação da mãe nos primeiros tempos, a criança apresentou uma boa adaptação ao meio escolar, apresentando-se geralmente bem disposta durante o decorrer do dia”. (UR050)	I <sub>26</sub>
		“Ficou naturalmente entusiasmado com a escola, sem chorar”. (UR051)	I <sub>27</sub>
	2.2 Factores que contribuem para uma boa adaptação	“ Falava de uma forma positiva das actividades da escola e da professora contava com alegria as histórias com os novos amiguinhos”. (UR052)	I <sub>5</sub>
		“Ele gostou muito da professora e do ambiente, e da maneira como o tratam”. (UR053)	I <sub>6</sub>
		“Gosta de vir para a escola e fala bastante das pessoas que estão com ela”. (UR054)	I <sub>9</sub>
		“(…) já tendo o irmão e prima no jardim-escola, facilitou muito(…) ele tem facilidade de relacionamento, ambienta-se bem. Também considero importante a dinâmica das actividades (e variedade) que faz com que ele goste de ir para a escola (ou porque tem ginástica, ou porque vai cantar, ou porque vai ouvir histórias”. (UR055)	I <sub>10</sub>
		“(…) demonstrou ter gostado das actividades escolares”. (UR056)	I <sub>28</sub>

3.Importância de uma reunião com a educadora antes do primeiro dia		“É importante haver um conhecimento prévio de como é a criança, a escola, os hábitos, rotina, uma vez que cada escola tem as suas rotinas. Para os pais é muito mais fácil saber como funciona a escola para podermos ajudar na adaptação".(UR057)	I <sub>1</sub>
		“Conhecer a educadora e os seus métodos de ensino, a forma de lidar com os alunos” (UR058)	I <sub>3</sub>
		“Para se conhecer a educadora, e esta por sua vez conhecer os pais dos seus alunos. Estes darem informações sobre o aluno à educadora” (UR059)	I <sub>4</sub>
		“ Para os pais ajudarem os seus filhos na adaptação, para os pais conhecerem os temas a serem abordados, para fazerem um melhor acompanhamento em casa”. (UR060)	I <sub>5</sub>
		“Para a professora ficar a conhecer um pouco do aluno, saber se tem alguma dificuldade, ou se teve alguma doença e se é necessário algum cuidado, e também conhecer um pouco os pais”. (UR061)	I <sub>6</sub>
		“Mais para preparar os pais que a própria criança. Alguns conselhos foram dados para os pais não passarem informações erradas às crianças”. (UR062)	I <sub>7</sub>
		“Acho importante conhecermo-nos e falarmos um pouco acerca da nossa filha”. (UR063)	I <sub>9</sub>

		<p>“ Acho importante explicarem-nos o funcionamento da escola, darem-nos uma noção das reacções que os nossos filhos podem ter e como podemos reagir. È reconfortante o carinho e empenho que as educadoras mostram nessas reuniões”.</p> <p>(UR064)</p>	I <sub>10</sub>
		<p>“È importante para os pais conhecerem o ambiente escolar, a educadora e o programa”. (UR065)</p>	I <sub>11</sub>
		<p>“ (...) para alguns pais é essencial porque ficam preocupados e transmitem isso mesmo sem querer, fundamentalmente o que é importante é os pais confiarem inteiramente na escola e nas educadoras”.</p> <p>(UR066)</p>	I <sub>12</sub>
		<p>“È sempre importante o contacto entre ambas as partes (escola/pais), e se neste encontro em particular a criança puder estar presente melhor. A troca de informação é fundamental”. (UR067)</p>	I <sub>13</sub>
		<p>“Para que os pais fiquem mais esclarecidos sobre o funcionamento da escola e sobre as regras/normas. Assim como as actividades, a desenvolver. Julgo ser benéfico os pais conhecerem a educadora antes do 1ºdia (confiança, conforto) para esclarecimento de eventuais dúvidas”. (UR068)</p>	I <sub>14</sub>
		<p>“Para as partes se conhecerem e transmitirem informações de relevo”.</p> <p>(UR069)</p>	I <sub>15</sub>

		<p>“É de extrema importância que educadores e pais se conheçam e dêem a conhecer as especificidades da personalidade dos filhos.</p> <p>É importante para a criança sentir que existe uma relação de proximidade entre pais e escola por forma a transmitir confiança e tranquilidade”. (UR070)</p>	I <sub>16</sub>
		<p>“(…)para que se transmitam algumas características da criança de forma a que a educadora consiga uma maior aproximação nos primeiros dias, culminando assim a ausência dos pais, na sua adaptação à adaptação”. (UR071)</p>	I <sub>17</sub>
		<p>“(…) conhecer a futura rotina da criança e obter todas as respostas a eventuais dúvidas ou preocupações”. (UR072)</p>	I <sub>18</sub>
		<p>“(…) ajuda a conhecer as potencialidades e dificuldades do educando através da dinâmica e histórias da família.” (UR073)</p>	I <sub>19</sub>
		<p>“Para sabermos quais as possíveis reacções da criança nos primeiros dias de aulas”. (UR074)</p>	I <sub>20</sub>
		<p>“Para melhor conhecimento mútuo e manias da própria criança”. (UR075)</p>	I <sub>22</sub>
		<p>“Conhecer o funcionamento da escola, número de crianças, condições, rotinas”. (UR076)</p>	I <sub>23</sub>

		<p>“O primeiro dia de escola é quer queiramos quer não, uma mudança significativa na vida de pais, filhos e educadores. Por este motivo, tudo o que acarreta mudança deve ser planeado, explanado, interiorizado e compreendido/aceite por todos”. (UR077)</p>	I <sub>24</sub>
		<p>“É sempre uma reunião de protocolo. Contudo muito importante para o processo de ligação entre pais/criança/educadora. É também um momento de aferição empática com avaliação mutual; para os pais é uma busca de porto de segurança”. (UR078)</p>	I <sub>25</sub>
		<p>“(…) grande importância especialmente no ano de entrada na escola pela primeira vez. Através de reunião podem ser transmitidas informações relevantes e esclarecidas as dúvidas dos pais”. (UR079)</p>	I <sub>26</sub>
		<p>“Para os pais conhecerem o funcionamento da escola, a educadora e as regras a serem respeitadas aquando da entrada da criança na escola”. (UR080)</p>	I <sub>27</sub>
		<p>“Para haver um conhecimento mútuo, haver um ajuste de expectativas e para se informar os pais acerca do projecto pedagógico do ano lectivo”. (UR081)</p>	I <sub>28</sub>
4. Forma como foi preparada a entrada das		<p>“(…) sugestão: um dia para os novos alunos conhecerem a escola sem terem de ficar logo o dia todo”. (UR082)</p>	I <sub>10</sub>

crianças na escola.		<p>“Penso que para uma criança de 3 anos (em muitos casos ainda com 2), será mais fácil integrar-se se o acolhimento fosse feito na sala de aula junto da professora, e que fosse possível pelo menos nos primeiros dias ser acompanhada pelos pais até à sala (transmissão de confiança). O sistema de Roda com todos os níveis etários da escola faz com que a criança tenha de fazer um esforço maior de reconhecimento de pares e de espaço que poderá dificultar a sua integração”.</p> <p>(UR083)</p>	I <sub>16</sub>
		<p>“(…) pontos chave: transição mais progressiva, acompanhar a criança à sala e respeitar o ritmo das crianças”.</p> <p>(UR084)</p>	I <sub>25</sub>



## ANEXO 5

### Observação 1

Horas	Local	Descrição	Intervenientes		Comportamentos		Observações/ Inferências
			Educadora	Aluno	Verbais	Não Verbais	
9h00m	Recreio	Acolhimento das crianças		GG		Está no recreio com todos os alunos da escola.	A chucha parece ser o seu “calmante”.
				Cr1			
			Ed1	Cr1		Chega ao colo da mãe	
						Aproxima-se de cr1 que está a chorar agarrada ao pescoço da mãe.	
			Ed1	Cr1		Ed1 tenta que Cr1 vá para o seu colo.	
				Cr1			
			Ed1	Cr1			
				Cr2		Chora com a chucha na boca.	
			Ed1	Cr2		Ed1 pega Cr1 ao colo. Mãe está a olhar para Ed1 e Cr1.	
				Cr2			
			Ed1	Cr1		Chega com os pais ao recreio. Traz uma fralda de pano na mão. Ed1 aproxima-se de Cr2 e dá-lhe	

9h05m			Ed1	Cr1 Cr3  Cr4		um beijo. Chora de mão dada com os pais.  Ed1 deixa Cr2 com os pais e dá colo a Cr1 que está a chorar.	Parece que se apercebeu que tem que ficar na escola como as outras crianças.
			Ed2	Cr4  Cr4	Ed2 aproxima-se de Cr4 e pergunta-lhe se não quer andar de escorrega.	Ed1 está de mão dada com Cr1 e Cr3 que estava a chorar ao lado do irmão mais velho.	
			Ed2	Cr4		Chego ao colo do pai com peluche na mão e chora quando observa as outras crianças.	
			Ed1 e Ed2	GG			
			Ed1 e Ed2	GG  Cr5	Chamam GG para fazerem uma roda.	Continua ao colo do pai a chorar.	

9H10m			Ed1	Cr5		Ed2 afasta-se de Cr4 e deixa que se sinta à vontade para brincar.	
				Cr5		GG aproximam-se e formam a roda.	
			Ed1	Cr4 e Cr1	Diz-lhe à mãe que pode ficar e levar Cr5 à sala.	Ajudam GG a formam a roda. Cr5 chega ao recreio com a mãe. Está aos gritos.	
				Cr6		Ed1 aproxima-se e tenta acalmá-la.	
			Ed1	Cr6	Diz aos pais de Cr6 para ficarem na roda.	Cr5 continua a chorar com a chucha na boca e boneco na mão. Tenta acalmar a mãe de Cr5 que não quer deixar Cr5 a chorar.	Poderá ser a sua referência.
				Cr7			

			Ed2	Cr7		Ed1 afasta-se. Estão próximos dos pais.	Brinquedo de
				Cr7			transição.
			Ed2	Cr8 e Cr9		Chega ao recreio e não deixa os pais irem embora. Pais aproximam-se da roda com Cr6.	
				Cr8	Diz à mãe de Cr7 que		
				Cr9	pode ficar na roda.		
			Ed1	Cr8 Cr9		Cr6 tem uma fralda de pano na mão.	
				Cr10			
			Ed2	Cr11	Diz aos pais para ficarem.	Chega com a mãe e irmã mais velha ao recreio. Tem um boneco (sujo) na mão.	
				Cr12		Ed2 aproxima-se de Cr7 e dá-lhe um beijo.	
				GG			

9h15m	Sala de aula			Cr10		Cr7 começa a chorar agarrada à perna da mãe e ao seu boneco.	Poderá ser uma camisola da mãe. O seu cheiro poderá acalmá-la.	
				Cr13				
			Ed1	GG		Chegam ao mesmo tempo ao recreio com os seus pais.	Brinquedo de transição.	
			Ed1e Ed2	Cr14				
			Ed1	GG		Diz ao pai de Cr13 que pode ficar na roda.		Está ao colo da mãe
			Ed1 e Ed2			Chamam GG para irem para a sala.		Chega de mão dada com os pais. Ed1 dá abraço a Cr8 e Cr9
			Ed1	Cr10		Diz à mãe de Cr14 para os acompanhar.		Está na roda a bater palmas. Não chora e os pais já saíram.
				Cr16				
	Cr16	Dizem ao GG para se sentarem à mesa onde estão vários jogos (legos,	Cr11 chora de mão dada a Ed2. Os pais já saíram. Cr12 está na roda parada a observar o GG. Tem uma chucha					

9h20m			Ed1	Cr16	jogos de encaixe e plasticina).	na boca e uma camisola de malha na mão. Vai cheirando de vez em quando. Os pais já saíram.	A chucha acalma a criança.          Chucha e livro referências para a criança.
			Ed1	Cr16			
			Ed1	Cr17			
			Ed2	Cr16		Cr10 começa a chorar quando Cr13 chega ao recreio a bater com os pés e aos gritos com o pai.	
			FC	Cr18			
				Cr18	Conversa com a mãe de Cr16.		
			Ed1	Cr18		Chega ao recreio ao colo da mãe com um carro na mão. Mãe aproxima-se de GG e dirige-se para a sala.	
			Ed1	Cr13			
				Cr13			
			Ed1	Cr13			

<b>9h25m</b>			Ed1	Cr13		Senta-se à mesa e brinca com os legos.	
				Cr18		Entra na sala com a mãe.	
			Ed1		Diz ao irmão para ficar com Cr18.	Aproxima-se de Cr16 e verifica na lista dos nomes se Cr16 pertence à sua sala.	Parece triste.
				Cr18		Observa Ed1 sem chorar e com chucha na boca.	
				Cr18		Afasta-se da mãe e de Ed1 e dirige-se para a mesa onde está a plasticina.	
			Ed1	Cr13	Diz – lhe que o pai vai ficar um bocadinho, mas depois tem de ir trabalhar.	Ed1 aproxima-se de Cr16 e dá-lhe um beijinho. Mãe está próxima de Cr16.	Ed1 parece estar a tentar aproximar as duas crianças através dos legos.
				Cr13		Está na sala ao colo do pai a fazer jogos de encaixe.	
				Cr13	Ed1 chama Cr18 que está com o irmão e pede para	Ed2 aproxima-se e dá-lhe um	



			Ed1	Cr13	ir brincar na mesa onde está Cr13.	abraço.	
			Ed1	Cr13		FC entra na sala para apoiar Ed1 e Ed2.	Parece estar a tentar ganhar confiança.
			Ed1	Cr13		Entra na sala com irmão mais velho. Vem com chucha na boca e um livro na mão.	
			Ed1	Cr13		Ed1 aproxima-se de Cr18 e irmão. Dá beijinho ao irmão mais velho e abraço a Cr18 que começa a chorar.	Parece triste.
			Ed1 e Ed2	Cr13	Diz ao pai de Cr13 que quando se for embora tem de dizer a Cr13 mesmo que este fique a chorar.		
				GG			
				Cr18		Agarra-se ao irmão.	
			FC	Cr18			
				Cr18		Não brinca. Está sentada ao colo do pai a choramingar.	
			Ed2		Diz a Cr13 para fazer uma construção.	Ed1 aproxima-se de Cr13 e tenta distraí-la com os legos.	
			Ed1	Cr13		Olha para Ed1 e para o pai	

9h30m				Cr17			
			Ed2	Cr17	Diz ao pai que se for embora tem de sair mesmo.	Sai do colo do pai e senta-se à mesa com Ed1 e com o pai ao lado.	
				Cr17			
				Cr17			
			Ed2				
			FC	Cr8	Continua com a chucha na boca e o livro na mão. Irmão mais velho senta-se à mesa e brinca com os legos.	Senta-se e coloca o livro em cima da mesa e observa o irmão. Observa Cr18 e o irmão. Não brinca.	Tenta que a criança se distraia para se acalmar.
				Cr16			
				Cr5			
			Ed1	Cr7 e GG	Diz-lhe que o irmão volta mais tarde.		
				Cr7 e GG			
		GG					

9h35m			Ed2	Cr5	Diz que não gosta da escola.	Começa a mexer nos legos.	grupo.
			Ed1	Cr5		Cr13 Olha para Ed1 com a chucha na boca e o pai diz-lhe que tem de ir trabalhar.	
			Ed2	Cr2		Ed1 pega Cr13 ao colo e o pai levanta-se para sair.	
			Ed1			Começa a chorar e o pai hesita em sair.	
			Ed2	Cr2		Chora e grita que quer o pai.	
				Cr1 Cr3		Tenta acalmar Cr13 e o pai dá-lhe um beijo e sai.Cr13 chora e dá pontapés a Ed1.	
				Cr14		Ed2 aproxima-se de Ed1 e tenta	

9h40m			Ed1	Cr14		acalmar Cr13. Observa Cr13	
			Ed1			Começa a chorar quando o irmão diz que tem de ir para a sua sala.	Pais estão a dificultar.
			Ed1	Cr14	Diz aos pais que ainda estão na sala que quanto mais prolongarem a sua despedida mais difícil será a separação.	Aproxima-se de Cr18 e pega-a ao colo.	
			Ed2			Chora e diz que quer o irmão que se está a ir embora.	
			Ed1	Cr14	Mãe diz que vai trabalhar.		
				Cr16		Está à janela com Cr13 que continua a chorar.	Revela algum sentimento de revolta.
			Ed1 e Ed2	GG	Pais dizem-lhe que se vão embora.	Observa a sala e o pai diz-lhe que se vai embora.	
			FC	Cr2			Mãe prolonga despedida.
			Ed2	GG		Ed2 aproxima-se de Cr17 que começa a chorar agarrado ao pai.	

			Ed1 Ed2	Cr16 GG Cr5	Diz aos pais para se despedirem e saírem.	Pai tenta acalmá-la, dá-lhe um beijo e sai.	
				Cr3		Tenta distrair Cr17 com as outras crianças que brincam sem chorar.	
			Ed2	Cr16 GG			Por onde saiu a mãe.
			FC	Cr16		Brinca com a plasticina sem chorar.	
			Ed1 FC Ed2		Diz à mãe que está a piorar a situação ao voltar a trás.	Chora por a mãe ter ido embora, mas Fc brinca com ela e acalma-a.	
			Ed2	GG		Tem a chucha na boca e a fralda na mão. Brinca com os jogos de encaixe.	GG parece mais calmo ao ver as imagens.
				Cr16		Está sentada no tapete com o seu boneco (sujo) a observar o GG. Irmã mais velha e a mãe já	

9h45m			Ed1	GG		saíram.	Parece estar mais calmo.
				Cr3		Ed1 aproxima-se de Cr7 e tenta que brinque com GG	
				Cr5		Mãe levanta-se dá-lhe um beijo.	
				Cr8		Aproxima-se de Cr5 que começa a chorar quando a mãe sai da sala.	
			Ed1	Cr6			
			Ed1 e Ed2	Cr6		Agarra a mão dos pais.	
			Ed1	GG		Aproxima-se e pega-a ao colo. Os pais não conseguem sair da sala por Cr2 estar a chorar.	
			Ed2				
			Ed1	Cr19	Termina a história e pergunta ao GG se quer ir à casa - de – banho.		Parecem estar expectantes.
				Cr19			
				GG		Chora ao colo de Ed2.	

			Ed2 Ed1	Cr19	Diz que Cr6 tem as calças molhadas, por isso deve ter feito xixi nas calças.	Observa a mãe que está a sair da sala. Chora agarrada ao peluche quando o pai vai embora.	Parece estar contente.
				Cr19 GG	Diz que tem uma surpresa para mostrar.	Atira carro para o chão quando a mãe vai embora.	Tentam conquistar a confiança da criança.
			Ed2 Ed1	Cr19		Pega Cr14 ao colo, mãe volta a trás quando ouve Cr14 aos gritos.	
			Ed2	Cr19 Cr8 Cr8		Chora ao colo de Ed1.	GG parece estar mais calmo.
			Ed2 Ed1	Cr19		Tenta que a mãe se vá embora mais tranquila, mas esta sai a chorar.	
				Cr19		Ed1 tenta distrair Cr14.	

			Ed2		Diz que quer a mãe.	Chora sentada no tapete a olhar para a porta de saída.	Objectivo, transmitir confiança à criança.
			Ed1	Cr19		Senta-se no tapete.	
				Cr19	Canta a canção do balão do João.	Tentam acalmar o GG com a história dos Três porquinhos.	
			Ed2			Leva Cr2 à casa-de-banho.	
						Senta-se numa cadeira e conta a história com o apoio do livro.	
					Ed1 pergunta o nome a Cr19.	Senta-se no tapete com Cr16 ao colo.	
						Ed2 mostra as imagens do livro ao GG.	
						Ouve a história a soluçar com a chucha na boca e fralda na mão.	
					Diz à mãe que pode estar na sala um bocadinho	Observa as imagens do livro	Parece que simpatizou com Cr8.



					<p>com Cr19.</p> <p>Pede a Chucha à mãe.</p> <p>Diz à mãe que as outras crianças estão mais calmas agora.</p> <p>Pergunta se também quer uma bolinha de plasticina.</p> <p>Mãe comenta com Ed2 que está surpreendida pela positiva.</p> <p>Diz à mãe que quando</p>	<p>agarrada ao peluche.</p> <p>Ouve a história.</p> <p>Leva Cr16 à casa - de – banho.</p> <p>Vai buscar o saco de Cr16 onde está a roupa para trocar.</p> <p>Levanta-se, arruma o livro.</p> <p>Observa Ed2</p> <p>Retira do armário um “peixe” que faz sons e bolas de sabão.</p> <p>Sorri ao observar as bolas de sabão.</p> <p>Vai buscar a máquina fotográfica e tira algumas fotos</p>	<p>Transmite uma certa ansiedade.</p> <p>Parece que a mãe quer que Cr19 chore.</p>
--	--	--	--	--	---	---	--

					<p>quiser ir embora que se despeça de Cr19.</p> <p>Mãe diz a Ed2 que se vai despedir de Cr19.</p> <p>Diz á mãe que Cr19 está bem e que pode ir descansada.</p>	<p>do momento de alegria. Sorri com o peluche nos braços.</p> <p>Continua com chucha na boca mas sem chorar.</p> <p>Bate palmas ao observar as bolas de sabão.</p> <p>Cr6 começa a chorar. Ed1 tenta acalmá-la com um abraço.</p> <p>Deixam que Cr6 experimente fazer bolas de sabão.</p> <p>GG observa e alguns tentam cantá-la.</p> <p>Arruma o “peixe” e acompanha com palmas a Ed1.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						<p>Chega à sala com a mãe.</p> <p>Ed1 vai receber a criança que está ao colo da mãe.</p> <p>Observa a criança que acaba de chegar.</p> <p>Observa a sala e as outras crianças.</p> <p>Aproxima-se e cumprimenta-a com um beijo.</p> <p>Tem a chucha na boca e não sai do colo da mãe.</p> <p>Está à mesa com os brinquedos.</p> <p>Tenta que Cr19 vá para perto das outras crianças com a sua mãe.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>Aproxima-se de Cr8 que está a brincar com plasticina.</p> <p>Cr8 não responde mas senta-se na cadeira a observar.</p> <p>Vai buscar plasticina e dá a Cr19 que a aceita.</p> <p>Brinca com a plasticina e com Cr8.</p> <p>Aproxima-se de Cr19 e dá - lhe um beijo.</p> <p>Ed1 fica próximo de Cr19 no momento da despedida da mãe.</p> <p>Diz adeus à mãe com a mão e continua a brincar.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXO 6

### Observação 2

Horas	Local	Descrição	Intervenientes		Comportamentos		Observações/ Inferências
			Educadora	Aluno	Verbais	Não Verbais	
9h00m	Recreio	Acolhimento das crianças	ED1	Cr1	A ED1 diz bom dia à Cr1	Ed1 abraça a Cr1 e pega-a ao colo.	O avião poderá ser um brinquedo de referência da criança. Parece conversar com Cr2 sobre o avião  Cr1 parece estar triste  Parece que o pai está a dizer que vai levar o avião.
		Chega Cr2 e fica perto da Ed1	ED1	Cr2		Ed1 abraça Cr2	
			ED1	Cr3		Ed1 abraça Cr3 sem largar Cr2	
		Chega Cr3 com o pai e com um avião na mão	ED1	Cr3		Pega no avião da Cr3 Cr3 afasta-se Cr1 e Cr2 estão paradas no recreio. A Cr1 tem a mão na boca e Cr2 olha à sua volta  Cr3 brinca no recreio e o irmão mais velho tira-lhe o avião e vai entregar ao pai	

9h05m			ED1		Cr3 corre atrás do avião até chegar ao pai	<p>Parece não querer que o pai leve o seu brinquedo</p> <p>Ed1 Parece estar a convencer a criança a dar o avião ao pai.</p>
			ED2	Cr3	Cr3 pega no avião	
				Cr1		
				Cr2		
				Cr4		
			ED1	Cr5	Cr1, Cr2 e Cr4 estão de mão dada com a Ed2 e olham para o recreio	
				Cr3	Cr1 continua com o dedo na boca	
			ED1	Cr6		
				Cr5	ED1 recebe Cr5 com um beijo e um abraço.	
				Cr7	Aceita dar o avião ao pai, mas fica com um boneco mais pequeno na mão e conversa com duas crianças mais velhas.	
				Cr1		
				Cr8		
			ED2		Chega à escola às cavalitas do pai	

				Cr4			
			ED2	Cr1		Cr5 deixa a ED1 e vai brincar. Cr7 aproxima-se de Cr1 e esta vira-lhe a car. Cr7 vai embora.	
			ED2	Cr2 Cr1			
			ED1	Cr8 Cr1 Cr2		Cr8 circula pelo recreio de mão dada ao irmão mais velho e com um boneco na mão.  Cr4 deixa a mão da ED2 e vai brincar.	
			ED1	Cr4 Cr9  Cr10		Cr1 também deixa a mão da ED2, mas permanece perto da mesma.  Cr2 deixa mão da ED2 e está com as mãos na cara a olhar para	



			ED1	Cr9	Cr1	Parece que ED1 está a conversar com a mãe sobre Cr9
			ED1	Cr11	Senta-se ao lado do irmão mais velho	
			ED1	Cr11	ED1 passa por Cr1 e Cr2. Estas olham para ela, com as mãos na boca.	
			ED1	Cr12	Cr1 afasta-se de Cr2 e vai até ao meio do recreio sempre com a mão na boca.	
			ED1	Cr11	Cr2 fica no mesmo sítio com a mão na boca.	
				Cr9	Cr4 senta-se no banco e observa as outras crianças.	
				Cr11	Cr9 chega com a mãe e a ED1 pega ao colo.	
					Mãe fica alguns momentos a olhar para Cr9 e ED1	

9h10m			ED1	Cr9		Cr10 chega com pai e fica abraçada ao pai durante algum tempo.	
				GG		O pai dá um beijo a Cr10 e está salta do banco e vai brincar.	
			ED1	Cr13	ED1 chama o grupo para formarem uma roda	Cr9 deixa o colo de ED1 e fica entre esta e a mãe.	
				Cr14		Cr11 chega perto de ED1 e esta dá-lhe um abraço.	
				Cr13		Mãe de Cr9 baixa-se e continua a conversar com ED1.	
				CR13		ED1 pega Na Cr11 ao colo enquanto fala com mãe de Cr9.	
				Cr14		Cr12 chega à escola e é abraçada pela ED1.	
			ED3	Cr15			

9h15m			ED3	Cr16	ED3 fala com pai de Cr15.	Cr11 e Cr12 ficam sentadas no colo de ED1 enquanto a mãe de Cr9 continua a falar com ED1.	Parece que se sente mais segura perto da irmã.
			ED3	Cr17		Cr9 continua perto da mãe e de ED1.	
				Cr17		Cr9 deixa a mãe e a ED1 e vai correr.	
			ED1	Cr18		Cr11 deixa ED1 e vai brincar.	
			ED2	Cr18		Cr9 volta para o colo de ED1.	
						O grupo canta.	
			ED3	Cr19		O grupo aproxima-se.	
				Cr20		Cr13 chega com o pai e fica sentada no banco a observar as outras crianças.	
			ED1				

9h20m			ED1	Cr18		<p>Cr14 chega com a mãe e fica de pé a observar as outras crianças por alguns momentos. Depois vai-se aproximando do grupo de mão dada com a mãe.</p> <p>Pai de Cr13 leva-a até ao grupo.</p>	<p>Poderá ser o seu boneco de referência.</p>
				Cr21			
			ED3				
			ED1	Cr4			
				Cr1			
				Cr3			
			ED3		ED1 fala com o pai de Cr21	<p>ED3 recebe Cr13 e Cr14 com um beijo.</p> <p>ED3 faz adeus à mãe de Cr14.</p> <p>Cr14 fica de mão dada à ED3 e com a chucha na boca.</p> <p>Cr15 chega ao colo do pai e com a chucha na boca.</p>	
				Cr18	Cr4 canta na roda		
					ED3 organiza	Cr16 chega ao colo da mãe e é	

9h25m	Sala 1		ED1	Cr22	a roda	entregue à ED3.	Parece que está a ficar mais calma.
			ED1	Cr18		Cr17 está na roda abraçada à irmã mais velha.	
				Cr22			
				Cr24		ED1 ajuda ED2 a organizar a roda.	
				Cr25		Cr17 continua ao lado da irmã mais velha.	
				GG	ED1 conversa com Cr18		
			ED3	Cr26		Cr18 chega ao colo da mãe a chorar.	
						ED3 pega Cr18 ao colo e coloca-a na roda.	
				Cr18		ED3 tenta acalmá-la dando-lhe a chucha e a fralda.	
				Cr27		Cr18 continua a chorar e deixa cair a chucha no chão. Ed3 continua a tentar acalmá-la.	

9h30m			ED3	Cr18	ED3 pede ao GG para se sentarem no tapete e conta uma história.	Cr19 chega e fica ao colo de ED1	
				Cr4		Cr20 chega e mostra a ED1 a sua chucha que está no bolso.	
				Cr28		ED1 segura-a no colo e dá-lhe um beijo.	
				Cr29		Cr18 continua de mão dada com ED3	
				Cr1		Cr21 chega ao colo do pai com a chucha na boca e com um boneco na mão.	
				Cr21		ED1 aproxima-se e Cr21 vai para o seu colo. Pai fica a olhar para Cr21	
				GG		Pai de Cr21 faz-lhe uma festa e vai-se embora.	
				Cr3		Cr4 bate palmas	

9h35m			ED3	Cr3	Entra na sala a directora da	Cr1 está na roda com o dedo na boca.	
				GG	escola para		
			ED1	Cr3	medir a febre às crianças	Cr3 brinca com o irmão e não canta.	
			ED3			Irmão de Cr3 faz caretas e Cr3 imita-o.	
			ED1	Cr9		Cr3 dá a mão ao irmão e dançam	
			ED3	GG	GG conversa no tapete e vêem livros.	Cr18 continua chorar e ED1 pega-a ao colo.	
9h40m				Cr3		Cr18 olha para as outras crianças	
				GG		ED1 limpa as lágrimas a Cr18e faz-lhe uma festa no cabelo.	
			ED3	Cr3	Directora sai da sala. ED3 retoma a	Cr22 agarra a perna de ED1. ED1 coloca Cr18 no chão e dá a mão a Cr22. Encaminha-os para a	

			ED3	Cr30	história.	sala.	
				Cr30	Cr3 conversa com uma	Cr24 vai para a sala com a chucha na boca de mão dada com ED1	
				GG	criança	Cr25 chega ao colo da mãe que a leva até à porta da sala.	
			ED1 e ED3	Cr9	ED1 tira o livro a Cr3 e troca – a de lugar.	Cr26 com a chucha na boca tenta pendurar o seu casaco no cabide.	
				Cr9			
			ED1	GG	Cr3 sai do lugar e	Cr18 continua a chorar sentada no tapete.	Parece que estão a combinar a actividade que vão realizar a seguir.
				Cr31	conversa com criança do lado.	ED3 dá-lhe a chucha e coloca-a na boca. Pára de chorar quando ED3 conta a história.	
						Cr27 chega à sala com a chucha	



9h45m	Sala 2		ED1	Cr32		na boca e pendura a mochila no cabide.	
			ED1	GG	ED3 diz ao grupo para	Senta-se e observa a ED3 que está a contar a história.	
			ED1	Cr33	tapar os olhos	Cr18 pára de chorar e continua com a chucha na boca.	
			ED1	Cr3		Cr4 aproxima-se da directora para medir a febre	
			ED1	GG Cr20 Cr34 GG Cr35	ED3 diz ao grupo que o dia das bruxas está a chegar e que podem vir mascarados nesse dia.  Cr3 diz que tem medo de	Cr28 aproxima-se da directora que lhe mede a febre. Cr29 observa com um boneco na mão. Cr1 levanta-se e movimenta o corpo como se estivesse a dançar.  Cr21 está sentada no tapete com a chucha na boca e com um	

			ED1	bruxas ED3 diz-lhe que só existem nas histórias.	boneco a observar as outras crianças.	
			ED1	ED1 e ED3 conversam	ED1 ajuda as crianças a sentarem-se.	
			ED1	Cr30 tenta calçar o sapato	Cr3 vê um livro e às vezes olha para ED3	
				ED1 chama o seu grupo para a sua sala	ED3 mostra as imagens do livro ao GG Cr3 coloca-se de joelhos e observa as imagens do livro. Cr3 aproxima-se de ED3 e toca no livro.	
					Cr9 brinca com outras crianças.	
				ED1 diz a Cr9	ED3 levanta-se e vai buscar a	

				para se sentar	imagem de uma bruxa.	
				ED1 diz ao grupo que vai arrumar os brinquedos de casa nos cacifos.	Cr3 coloca-se de joelhos e de costas para ED3. ED3 cola imagem na parede ED3 movimenta-se pela sala. Cr3 agarra uma criança e deita-se em cima dela. Cr30 tira um sapato e brinca com ele.	
				ED1 explica que se guardar o livro no cacifo, ele não se irá estragar.	ED1 acompanha o seu grupo até à sua sala.	
				ED1 diz ao GG para cumprimentarem	Cr9 entra na sua sala e fica a observar as outras crianças que se estão a sentar à mesa ED1 abre a janela da sala e Cr9	

					GG diz “Bom Dia”  GG conversa à mesa  ED1 diz-lhe “Bom Dia” e pede a GG Para o dizerem também. GG responde em coro.  Cr3 canta uma canção de natal  ED1 pede a GG para lhe	senta-se a observá-la.  Cr31 recusa entregar o seu livro a ED1 Cr31 entrega livro a ED1 Cr32 entra na sala Cr33 chega à sala e ED1 dá-lhe um beijo Cr33 senta-se no seu lugar ED1 dança com Cr34  GG escuta Cr35 em silêncio. GG bate palmas no final.	
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>baterem palmas.</p> <p>ED1 pergunta quem quer cantar outra canção. Cr20 canta uma canção.</p> <p>ED1 pede a GG para baterem palmas. ED1 pede outra canção. Cr35 começa a cantar</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXO 7

### Observação 3

Horas	Local	Descrição	Intervenientes		Comportamentos		Observações/ Inferências
			Educadora	Aluno	Verbais	Não Verbais	
9h00m	Recreio	Acolhimento das crianças	Ed1	Cr1 e Cr2 Cr3 Cr4		Está sentada no banco do recreio a olhar para o portão da escola com Cr2.  Está a andar à roda agarrada ao poste.	Não parece triste.
				Cr5			
				Cr4		Chega ao recreio com a mãe e corre para os braços da Ed1. A mãe vai embora sem olhar para trás.	
				Cr5			
			Ed1	Cr4		Chega de mão dada com a mãe.	Já estabeleceu confiança.  Boneco de referência.
			Ed1	Cr4		Cr4 dá abraço a Ed1.	
			Ed1 e Ed2	GG	Cantam em conjunto na roda	Recebe um beijinho da mãe	

9h05m			Ed1	GG	com todos os alunos da escola.	e aproxima-se de Ed1.	
			Ed1	Cr6		.	
				Cr7	Canta uma canção.	Ed1 coloca Cr4 no chão e dá-lhe um abraço. Cr4 tem um boneco na mão e mostra a Ed1.	
				Cr2			
				Cr8	Canta.		
			Ed1	Cr9	Canta.	Bate palmas.	
			Ed1	Cr10		Pára de cantar e dá um beijinho a Cr6 que chega à roda.	Parece que Ed1 pede-lhe para guardar a chucha.
				Cr10			
			Ed1	Cr11		Está na roda com uma boneca nos braços.	
				Cr11			
				Cr2		E bate palma. Está na roda com uma	



9h10m				Cr7	Canta.	chucha na mão. Está na roda junto à Ed1.	
			Ed1	Cr12		Chega à roda e Ed1 pega-a ao colo. Dá-lhe um beijinho.	Parece triste.
				Cr12		Tem uma chucha na boca	
			Ed1			Guarda a chucha com a ajuda de Ed1.	
			Ed1	Cr12			
				Cr12	Pergunta se cr12 está bem.	Chega á roda e Ed1 pega-a ao colo e dá-lhe um beijo.	
			Ed1	Cr12		Abraça Ed1	
				Cr4			
				Cr1		Bate palmas e movimenta o corpo na roda.	
			Ed1	Cr1			Parece triste.
			Ed1		Canta na roda.		
				Cr9			Parece perguntar se está bem.
			Ed1	Cr13		Continua com boneca nos braços.	

9h15m				Cr14		Chega á roda com a chucha na boca e Ed1 pega-a ao colo.	
			Ed2	Cr7	Canta na roda.	Fica ao colo de Ed1 durante algum tempo.	
			Ed2	Cr15			
			Ed1	Cr16		Ed1 dá beijo a Cr12. Olha para outra criança que está junto de Ed1.	
			Ed1	Cr16			Parece que está a chorar.
			Ed1	Cr7		Cr12 afirma com a cabeça e Ed1 coloca-a no chão. Movimenta o corpo.	
				Cr17		Sai da roda e pede colo a Ed1	
			Ed1	Cr17 GG	Fala com Cr16	Ed1 dá beijo a Cr1 e coloca-a no chão.	
			Ed1	Cr16			

				Cr18		Afasta-se de Ed1.	
				Cr16		Está na roda com um livro na mão.	
				Cr17	GG cantam os parabéns a Cr17.		
			Ed1	Cr18		Chega à roda ao colo de Ed2. Ed2 coloca Cr14 no chão próximo de si.	
			Ed2	Cr2		Continua com boneca na mão e bate palmas ao mesmo tempo.	
				Cr19			
			Ed2	Cr19		Chega à roda e dá abraço a Ed1. Mostra um brinquedo e sorri. Fica junto de Ed1.	
			Ed2	Cr19		Ed1 sai da roda e vai buscar Cr16 que chega com a mãe e um boneco na mão.	
			Ed1	Cr20			
				Cr15			
			Ed2			Cr16 dá abraço a Ed1.	Parece que caiu ao entrar na escola.

9h20m			Ed1	Cr20 Cr2 GG	.	Coloca Cr16 no chão e fica junto a ela. Cr16 permanece junto de Ed1 com boneco na mão e chucha na outra.	
			Ed1 e Ed2	Cr12 GG	Ed2 pergunta a Cr20 se está tudo bem.	Ed1 faz festa na cabeça.  Deixa cair boneca no chão e apanha-a logo de seguida.	
				Cr11 GG		Aproxima-se de Ed1 e Ed1 pega-a ao colo.	Poderá ser familiar.
			Ed1	Cr12 Cr22		Vão para o centro da roda.	
				Cr12	Chamam GG para a sala.	Continua com chucha na boca e boneco na mão.	
				Cr23		Observa o GG e não canta.	
			Ed1	GG		Tem uma chucha na mão.	
						Morde a chucha.	
						Ed1 coloca Cr17 no chão	A caixa deverá ser para as crianças guardarem os seus

9h25m			Ed1	Cr7 Cr16	.	depois de GG cantar os parabéns.	brinquedos pessoais.
				GG		Chega com mãe e dirige-se para Ed2. Mãe vai embora e Cr18 fica junto de Ed2.	
			Ed1 e Ed2 Ed2	Cr19  Cr12 Cr24		Observa Ed2 e cr18 e bate palmas. Sai da roda e vai receber Cr19 que traz um livro na mão.	
			Ed1 e Ed2	Cr19		Mostra livro a Ed2.  Dirige-se para Ed1 e dá-lhe um beijo. Fica junto a Ed1 que brinca com ela. Ed2 vai buscar Cr20 que chega com a mãe a chorar.	

9h30m			Ed1	Cr25		Cr20 fica junto de Ed2 que lhe coloca gelo na cabeça.	
				Cr26			
				Cr26	Explica o jogo que vão realizar.	Procura qualquer coisa no bolso do bibe.	Já estabeleceu laços com a educadora.
			Ed1			Aproxima-se de Ed1 e dá-lhe um beijo e um abraço.	
				Cr26		Boceja e levanta os braços.	
				GG			
			Ed1	Cr2			
			Ed1	Cr21			
			Ed1	Cr21			
			Ed1	Cr26		Continua com a chucha na boca e vai para o colo de uma criança mais velha.	Parece que está com saudades da mãe.
				GG		Vai à frente das crianças até à sala	
			Ed1	Cr13		Dirige-se para a sala.	
				GG		Chega à sala e tira o casaco.	Parece que está mais calma.
			Ed1	Cr20		Senta-se no chão à volta do	

	Sala 2			Cr21		tapete.	
				Cr20		Ajuda Cr12 a tirar e a pendurar o casaco no cabide.	
				Cr13		Tenta guardar boneco no bolso do bibe. Não consegue	
				Cr20		e dirige-se à caixa dos brinquedos onde o coloca.	Parece contente.
				Cr27		Está sentada no tapete a observar as outras crianças com a chucha na boca.	
			Ed1	Cr28			Já conseguem falar sobre a ausência da mãe sem chorar.
			Ed1	Cr2		Ed1 ajuda GG a sentarem-se à volta do tapete.	
						Está sentada na roda com a boneca na mão.	
			Ed1	Cr28	Fala com Cr13 sobre a mãe que está	Já não tem o boneco, mas continua com a chucha na boca sentada na roda.	Deve ter estado doente.

9h35m			Ed1	Cr28	a trabalhar. Pergunta aCr20 onde está a mãe.	Está sentado à volta do tapete. Preparam um jogo. Colocam arcos no centro da roda.  Vai jogar e coloca-se dentro de uma arco. Ed1 e Ed2 jogam com Cr19 para exemplificar.  Observa com a chucha na boca. Chega à sala de mão dada com FC e dirige-se a Ed1 que lhe dá um abraço. Fica ao seu colo a observar o jogo.	
				Cr12	Cr20 responde que está a trabalhar.		
				Cr2			
				Cr28	Ed1 diz-lhe para ir arrumar o livro no seu armário.		
			Ed1	Cr12			
				e Cr2	Ed1 chama-o e Cr28 volta para trás e agarra-se ao pai.		
				Cr2	Ed1 pergunta ao pai se Cr28 está melhor.		
				Cr12			
			Ed1				
				PG	Ed1 pergunta se Cr28 teve saudades		



9h40m			Ed1	Cr12	da escola.	Continua a jogar com as outras crianças.	
				Cr12	Pai fala com a Ed1 durante algum tempo sobre os dias que Cr28 esteve em casa.	Chega á sala e corre para os braços de Ed1.	
			Ed1	Cr2			
			Ed1	Cr2		Chega à sala a chorar de mão dada com outra criança e com um boneco na mão.	
			Ed1	Cr12	Ed1 pede a Cr28 para pendurar o casaco no seu cabide.	Tenta acalmá-la colocando-a ao colo e dando-lhe a chucha. Dá-lhe um abraço e faz-lhe festinhas na perna.	
			Ed1	Cr2		Ed1 brinca com Cr26 para a distrair.	
				Cr12	Pede a Cr2 e Cr28 para se sentarem noutra mesa.	Continua a jogar ao jogo dos arcos.	Parece que está à procura da Ed1.
				Cr2		Observa o jogo e bate palmas.	

9h45m			Ed1	Cr28	Ed1 pede bolinha a Cr2.  Ed1 pede-lhe para guardar a chucha no bolso. Ed1 diz a Cr12 para ir comer o pão para a cozinha de brincar.	Levanta-se da roda e aproxima-se de Ed1 a chorar. Ed1 dá-lhe um beijinho. Permanece algum tempo junto de Ed1 e depois volta a sentar-se. Sai do colo de Ed1 e arruma a chucha no bolso do bibe com a ajuda da Ed1.  Uma parte do GG levanta-se e desloca-se para outra sala. Continua com livro na mão e leva-o para a sala. A outra metade de GG vai à casa – de –banho Está sentada na sanita com a chucha na boca.  Lava as mãos com sabão	
				Cr12			
				Cr12			
				Ed1			
			Ed1	Cr2 e Cr12			
			Ed1	Cr2			
			Ed1	PG			
			Ed1	PG			

				Cr12		líquido.	
				Cr12		Continua com a chucha na boca e vai para a sala.	
			Ed1	Cr28		Senta-se à mesa com as crianças.	PG parece interessado na actividade.
			Ed1	Cr2			
			Ed1	Cr28		Cr20 continua com a chucha na boca.	
						Chega à sala com FC e com um livro na mão e dirige-se a Ed1 para a cumprimentar.	
			Ed1		Ed1 diz a Cr12 como se dobra folha pede para pegar na folha.	Chega com o pai à sala com um saco na mão.	
			Ed1				
			Ed1			Ed1 aproxima-se de Cr28 e dá-lhe um abraço e um beijinho.	

					<p>Ed1 reforça o seu esforço. Diz-lhe que está muito bem.</p> <p>Ed1 diz que vai buscar folhas brancas para colarem a folha colorida.</p> <p>Cr2 pergunta a Ed1 o que vão fazer.</p>	<p>Continua a brincar com um carrinho.</p> <p>Permanece algum tempo junto de Cr28 e do pai.</p> <p>Pai tira o casaco a Cr28, dá-lhe um beijo e vai-se embora.</p> <p>Continua sentada à mesa com a chucha na boca.</p> <p>Ed1 organiza a sala.</p> <p>Brincam com uma bolinha em cima da mesa.</p> <p>Cr2 dá a bolinha a Ed1.</p> <p>Ed1 coloca a bolinha dentro do bolso de Cr2.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

					<p>Diz – lhe como deve fazer.</p> <p>Ed1 pede a Cr2 para ir buscar mais cola.</p> <p>Ed1 pergunta se Cr28 já colou.</p>	<p>Cr12 tira do bolso um embrulho</p> <p>Abre o embrulho e tira uma fatia de pão.</p> <p>Cr12 levanta-se e vai se sentar na cozinha a comer o pão.</p> <p>Ed1 distribui pelo PG uma folha de papel de lustro.</p> <p>Continua a comer o pão à mesa da cozinha.</p> <p>Dobra as folhas de cor.</p> <p>Levanta-se da cadeira e observa o PG com o pão na mão.</p> <p>Ed1 ajuda Cr2 e Cr28 a dobrarem a folha.</p> <p>Brinca com a folha.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

						<p>Acaba de comer o pão e vai-se sentar no lugar. Espera que Ed1 lhe dê uma folha.</p> <p>Olha para trás com uma chucha na mão. Vira-se para a frente e brinca com a folha. Amachuca a folha.</p> <p>Tenta dobrar a folha .Não consegue, coloca a folha no centro da mesa e olha para trás. Põe a chucha na boca.</p> <p>Ed1 ajuda Cr2 a dobrar a folha.</p> <p>Cr28 está com os braços para baixo a observar Ed1 que ajuda o colega.</p> <p>Tira chucha da boca e olha</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						<p>para os colegas que estão atrás. Vira-se para a frente e coloca a mão em cima da folha. A outra mão continua com a chucha.</p> <p>Larga a chucha em cima da mesa e segura a folha com as duas mãos e tenta dobrá-la.</p> <p>Levanta-se e dirige-se ao armário do material.</p> <p>Olham para trás e seguem o movimento de Ed1. Cr12 volta a colocar a chucha na boca.</p> <p>Ed1 distribui as folhas brancas por todos.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>Vai buscar as colas e distribui pelo PG</p> <p>Observa Ed1 com a mão na chucha que tem na boca.</p> <p>Pega na folha e coloca as duas mãos em cima. Permanece assim algum tempo.</p> <p>Ed1 abra a cola e dá a Cr12. Cr12 coloca a cola na folha branca.</p> <p>Ed1 dá castanhas de papel para Cr28 colar na folha.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--



## ANEXO 8

Ficha de Anamnese

Ficha de Anamnese:

I – Identificação:

Nome do aluno(a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

II – Dados Familiares:

Nome do Pai: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Nome do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

Grau de parentesco:

\_\_\_\_\_

**Pais:**

Casados ( )

Separados ( ) à Se sim qual a reacção da criança à situação:

\_\_\_\_\_

Em caso de separação, com quem vive a criança? \_\_\_\_\_

**Filho(a):**

Biológico ( )

Adoptivo ( ) à A criança sabe que é adoptada?: Sim ( ) Não( )

**Histórico:**

Gestação: Completa ( ) Prematura ( ) Pós - matura ( )

Saúde da mãe durante a gravidez: Doenças ( ) Inquietações ( ) Outros (\_\_\_\_\_)

Parto: Normal ( ) Cesariana ( ) Induzido ( )

Amamentação: Materna ( ) Artificial ( )

Perturbações ( pesadelos, sonambulismo, agitação, etc):

Sim ( ) Não ( ) Outros (\_\_\_\_\_)

Possui hábitos especiais (requer a presença de alguém, medos, etc.):

Sim ( ) Não ( ) Outros (\_\_\_\_\_)

Situações que possam ter afectado o desenvolvimento da criança (acidentes, cirurgias, traumas, etc.) ou outras ocorrências:

\_\_\_\_\_

### **Situação actual da criança**

Apresenta alguma dificuldade:

Na linguagem: Sim ( ) Não ( ) Qual?

\_\_\_\_\_

Na visão: Sim ( ) Não ( ) Qual?

\_\_\_\_\_

Coordenação motora: Sim ( ) Não ( ) Qual?

\_\_\_\_\_

### **É dependente em que actividades da vida diária?:**

Vai à casa de banho sozinho(a)? Sim ( ) Não ( )

Precisa de ajuda para se vestir ou despir? Sim ( ) Não ( )

Precisa de ajuda para se descalçar e calçar? Sim ( ) Não ( )

É autónomo à refeição? Sim ( ) Não ( )

### **Características próprias da criança:**

É obediente? Sim ( ) Não ( )

Chora facilmente? Sim ( ) Não ( )

É autónomo na rotina diária? Sim ( ) Não ( )

É afectuoso ? Sim ( ) Não ( )

### **Antecedentes escolares:**

É a primeira vez que a criança frequenta a escola? Sim ( ) Não ( )

Se não, com que idade entrou pela primeira vez? \_\_\_\_\_

**Sociabilidade:**

Tem facilidade em fazer amigos? Sim ( ) Não ( )

Tem facilidade em adaptar-se ao meio? Sim ( ) Não ( )

Tem uma boa relação com o adulto? Sim ( ) Não ( )

**Preferência da criança nas brincadeiras:**

Mesmo sexo ( ) Sexo oposto ( ) Criança da mesma idade ( ) Criança mais nova ( )

Criança mais velha ( )

**Distracções preferidas:**

Televisão ( ) Música ( ) Ver livros ( ) Computador ( ) Brincar com legos ( )

Outros ( ) Quais ? \_\_\_\_\_

**Atitudes sociais predominantes:**

Obediente ( ) Autónomo ( ) Comunicativo ( ) Tímido ( ) Agressivo ( ) Cooperante ( )

**Emocionais:**

Tranquilo ( ) Ansioso ( ) Emotivo ( ) Impulsivo ( ) Seguro ( ) Alegre ( )

**Sono:**

Insónia ( ) Pesadelos ( ) Excesso de sono ( ) Dorme com um objecto específico ( )

Dorme no quarto dos pais ( ) Dorme sozinho ( )

Divide o quarto com alguém? \_\_\_\_\_

Quantas horas dorme por noite? \_\_\_\_\_

Que tipo de medidas disciplinares são aplicadas pelos pais?

---

---

---

---

---

Como é que reage a criança quando é contrariada e qual a atitude dos pais nesta situação?

---

---

---

---

**Saúde:**

A criança apresenta algum problema neurológico? Sim ( ) Não ( )

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Registrar outras ocorrências que sejam consideradas relevantes:

---

---

---

---